

59854

163

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1994. 34. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Halmai György (Jászberény),
dr. Lakotár Katalin (Szombathely), dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Veszprémi László (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Bóra Ferenc: Európaiság, amerikanizmus	55
Dr. Gedon László: A munkatevékenység mint a személyiségnevelés egyik komponense	61
Dr. Farkas Olga: A házi feladatról II.	65
Dr. H. Tóth István: A mese sokszínű világa	69
Dr. Felek György: Szerepkonfliktusok a napközis nevelői tevékenységben	73

MŰHELY

Szikoráné Kovács Eszter: József Attila: Ringató c. versének elemzése	78
Büki Pálné: Lehetőségek a honismereti nevelőmunkára az általános iskolában	80
Csajbók Ferencné: Módszertani ajánlás, útmutató A magyar helyesírás szabályainak felső tagozatos használatához	84
Péter Etelka: A drámapedagógia a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésében	89
Szöke Ferencné: Játékoszeállítás 3. és 4. osztályosoknak	93

ÖRÖKSÉG

Dr. Bereczki Sándor: Bálint Sándor pedagógiai tevékenysége	98
--	----

SZEMLE

Dr. Ormándi János: Nevelés Dániában	103
Dr. Domonkos János: Gazda József: Hát én hogyan siratnám – Csángók sodró időben	107
Dr. Légrádi László: Kun János–Kun Jánosné: Szeretet, szerelem, szexualitás	108

Európaiság, amerikanizmus

EURÓPAI ÖSSZETARTOZÁS

„Európaiságon általában egyféle magas színvonalú,
ősi gyökerekből táplálkozó műveltséget értünk...”

(Karlóvitz János)

Az összetartozás tudata jellemzi Európát, országai kulturális, gazdasági, politikai integrációkat hoznak létre. Ellentétes tendenciák nem szorítják ki egymást, sőt egymással összehatásban élnek, s eltérő voltukkal segítik és kiegészítik a másikat. „Az európai kultúra a nemzetek kultúrájából tevődik össze, és megfordítva: a nemzetek kultúrája az európai kultúráknak egy-egy szegmentuma. De ezt nem úgy kell érteni, egymás mellé rakottan, hanem egymást áthatva”¹ – állapítja meg Németh G. Béla. A magyarság változásra kész, alkotásra alkalmas, az egyetemes európaiságot a történelem során magyarságtudatuk szerves részeként élték meg. A magyar nép is mindvégig fogékony volt a történelmet formáló, haladó eszmerendszerek iránt, nagy kompromisszumkészséggel rendelkezett, az országot Európához igazító egyéneket adott Magyarországnak.²

Magas színvonalú műveltséget jelent az európaiság, változatosságot, sokszínűséget. Európaiság és civilizáció szinte szinonim kifejezések, fogalomjegyeik: az igényesség, a megbízhatóság, a jómód, a népek egységesítése. Az Európához tartozás megoldást kínál a határokon kívül élő magyarság sorskérdéseinek rendezésére.³ Az európai integrációk gazdasági társulásokot fognak össze, a tagállamok összehangolják agrár- és pénzügyi politikáikat, egymás között vámtalan és mennyiségi korlátozás nélkül kereskednek. Biztosítják a tőke szabad mozgását. Az európai országok távoli országokkal társulási szerződést kötnek vámunió, egységes valutaövezet és valuta, belső piac létesítése végett. Uniót alkotnak a szénbányászati, a vas- és acélipar közös irányítására. Olyan nemzetközi szervezetet működtetnek, amely előmozdítja az európai országok gazdasági, kulturális egészségügyi, jogi, szociális egységét, széles körű együttműködését. Olyan politikai, katonai szövetséget iránytanak, melyek együttműködést biztosítanak a tagállamok közreműködésével.⁴

Paavo Castrem munkája alapján összefoghatók az európaiság fő vonásai. Első helyre a logikus gondolkodás, a világos szóbeli kifejezőkészség kerül. Minden korban versengés jellemzi az európai kultúrát, életstílus a versengés a gazdasági életben, a sportban is. Idők során eszménnyé nemesedik az önzetlen, a kihívásokat vállaló, értékes munkát végző szabad ember. Az európai embert érdekli a jövő, melyet tevékenységgel akar elérni, nem másoktól, hanem elsősorban önmagától követel aktivitást. Kooperatív és konstruktív Európát kellene létrehoznia a jövőben, mely csökkentené a globális egyenlőtlenségeket. Pedagógiai szempontból Castrem az európai integráció érdekében két stratégia bevezetését javasolja. Az egyik: a nevelési rendszerek információrendszerének megteremtése; a másik: az alternatív nevelési struktúrák, folyamatok egységesítése.⁵ Logikus gondolkodást igénylő, racionális Európa Magyarország iskolarendszerétől is elvárja a gondolkodásra nevelés új alapokra helyezését, a tehetségek speciális felkészítését. Alulról induló tehetséggondozásra van szükség, a gyerekek és fiatalok képességeinek kibontakoztatására. Ehhez Európa eredményesen hozzájárulhat: külföldi képzéssel, anyagi segítséggel, kutatási eredmények átadásával. Egyéni és társadalmi igényeket elégíthet ki a tehetséggondozás, s eredményei megsokszorozódnak, ha európai érdekeltsé-

gű szervek, intézetek is bekapcsolódnak az ilyen irányú pedagógiai innovációba. Csoportok, közösségek életének színtere Európa. A topográfiai szempontból kiszélesedő „európai ház” nem önmagától alakul otthonossá és gazdaggá. Konrád György szavai szerint: „Európa nem lesz, hanem csinálják... európai az, aki szereti, hogy itt kevesebb helyen több minden van, aki igényli az emberi események szórakoztató sokaságát.” A házat, a várost, az üzemet, az intézményt emberi csoportok építik fel és működtetik. Mindkét tevékenységforma integrálja az embereket. Az európai szállodák vendégül látják a külföldieket, a kulturális intézményekben a „múzeumi múltat” tekinthetik meg a történelmet becsülő csoportok, átmeneti időre közösséggé válnak a különböző nemzetek tudósai együttes kutatásaik során, egy-egy operaház énekesei és zenészei a megjelent közösséggel együtt részesei lehetnek a katarikus élmény embereket egységbe varázsló erejének. A testvérvárosi rendezvények a települések lakosságát közelebb hozzák egymáshoz; énekkarok közössége ajándékozza meg nemzet dalaival egy másik ország hallgatóságát. Európai városok sportolói vetélkednek egymással, gyárak és üzemek áruikat versenyeztetik a jó üzlet reményében. Európa közösségeket integrál, csoportokat versenyeztet, élményeket ad egymás számára: a sokoldalú, a művelt, az öntudatos, a soknyelvű, a gazdag, az integráló jelzők illenék rá. Marx György Magyarországot útját az Európa-házba nem bevonulásként képzei el: „Az által válnak európaivá, ha nem csak az lesz világszínvonalú, amit vásárlunk, – írja, de az is, amit kínálunk.” Konrád György ehhez még hozzáfűzi: „Annyi vagyunk a többi európai szemében, amennyit műveinkből és szolgáltatásainkból megvásárolnak és élvezni tudnak.”⁶

Pedagógiai példákat, sikeres koncepciókat és programmintákat, módszervariációkat és kombinációkat nyújt Magyarország számára Európa. Eredménye az elvárások és életmin-ták különbözősége és sokszínűsége lesz.⁷ A nevelési-oktatási intézmények kétirányú kapcsolat keretében kaphatnak segítséget Európától. Az egyik: a tapasztalatok átvétele és a magyar adottságoknak megfelelő beépítése a szerkezeti és tartalmi rendszerbe. A másik: minél több csoport, közösség kiküldése nyugatra. Itt átvehetik a piacgazdaság szemléletét, melynek középpontjában a minőség, az eladható termék áll. A fiatalokat a nevelés-oktatási intézmények készítik fel a sikeres gazdasági tevékenységre, céljuk, hogy egyenrangú verseny társak legyenek a ma még előnyben lévő nyugatnak. A művelt nyugat – a távolabbi célokon kívül – az élménynyújtás lehetőségeit kínálja a diákközösségek és saját maga számára. Európa valamelyik országában – vagy Európából jött tanulókat fogadva – nemzeti értékeiket reprezentálhatják a fiatalok.

Országokat integrál Európa a polgári értékek átvételére. Arra készíti fel, orientálja a ma még hátrányban lévő államokat, hogy valósítsák meg a demokrácia közegét, biztosítsák a polgárok szabadságát, alakítsák ki a polgári erényeket. „A történelem most egyedülálló esélyt adott a magyarságnak – állítja Pető Tibor. Az ezredfordulótól mindenképpen meg kell tenni a lépést az „Európaszéli európaiból” (Szabó Zoltán fogalmazása) a valóságos európaisághoz... Ideje lenne megmutatni Európának és a világnak, hogy nemcsak létünk védelmében, hanem az új, korszerű ország megteremtésében is képesek vagyunk jelentős tetteket véghez vinni.”⁸ A demokrácia a társadalom kormányzási módja (népszuverenitás) és szellemi beállítottság (egyenlőség), próbaköve a kisebbség jogainak. Jelentésében benne foglaltatik: a gazdasági érvényesítés, az érdekek képviselete, az intézkedések áttekinthetősége (világos beszéd, egyértelműség, kommunikációképesség, nyíltság, nyilvánosság), közéletiség gyakorlása (észrevétel, viták, kritikai megállapítások, elfogadás és elutasítás). A demokrácia éltetője az erkölcsi tartás, a demokrácia szabályai szerinti ellenőrzés feltétele, a nép szolgálatában álló hivatal és intézményrendszer kiépülése. Nem ésszerű Magyarországon a nyugati demokrácia lemásolása, helyette a polgári értékek átvétele vezeti el az országot a demokrácia megértéséhez, a demokrácia technikáinak elsajátításához. A polgárosodás – Boros László szerint – olyan szerveződés (önszerveződés), amelyben az állampolgár szabad választó és szabadon választható szuverén ember; rendelkezik az emberi, az egyéni jogok-

kal, a tulajdonlási és a fogyasztási szabadsággal, a vállalkozás lehetőségeivel, „ugyanakkor diszkrimináció miatt nem zárhatók ki sem a piacról, sem a hatalomból, azaz személyükben testesítik meg a civil társadalmat, és személyükben vagy képviselőik útján jelenítik meg politikai akarataikat.”⁹ A polgár tulajdonságai: önállóság, racionális gondolkodás, határozottság, kritikai szellem, humanizmus, nyelvtudás, polgári öntudat, egyszerűség, jóhiszeműség, üzleti érzék, humorérzék.¹⁰

Az európai polgári értékek átvételében a szocializáció és a nevelés is közrejátszik. A tanulóifjúság számára két út nyílik a civil társadalomba való beilleszkedésre. Az egyik: a magyar társadalom Európától fokozatosan átveszi a civil társadalom egyes elemeit, ezeket a magyar polgárság beépíti gondolat és gyakorlati világába, majd modellként szolgálnak a fiatalok számára. A másik: a magyar fiatalok filmekből, könyvekből, közvetlen tapasztalatokból megismerik a demokrácia, a szabadság, a polgári szerveződés lényeges jellemzőit. Magyarországon is lépésről lépésre előrehalad az intézményi demokrácia kialakulása: megteremtődnek a törvény által biztosított feltételek; a tanulók megalkotják a maguk szabadágát, a demokráciát. Szabad emberek úgy lehetnek, ha megélik a szabadságot, s az iskolai demokrácia és a polgári társadalom viszonyai között szocializálódnak.

AZ AMERIKANIZÁLÓDÁS

„Amerika csinálja magát, egy lépcsővel mindenki feljebb nyomakszik, versenyfutás a boldogulás felé, mindenki lohol a nagy maratónin.”

(Konrád György)

Amerikára tekint az egész világ, s akarva-akaratlanul felfigyel hatalmára, világpolitikát befolyásoló hatására, technikai csodáira, csúcstechnológiáira, az ott élő emberek sajátos életstílusára, a világot elárasztó tömegkultúrájára. Amerika a siker, a pénz, a hatalmas vagyonok és irigylésre méltó üzletkötések országa. Filmjei, fogyasztási cikkei, zenéje, gigantikus katonai ereje mindent eláraszt, legyőzhetetlen sportolói sok versenyen diadalmaskodnak, és rekordjaikkal elámtítják a világot. Hatalmas és gyors autóikkal irdatlan messzeségeket száguldanak be. Az amerikai építőipar „szemhunyasnyi” idő alatt városokat épít fel és hatalmas hidakat, felhőkbe nyúló épületeket. Népek olvasztó tégelye Amerika, a bankok birodalma, a különböző bőrszínű emberek – elsősorban a fehérek és feketék – hazája.

Sokan bálványozzák, utánozzák, azonosulnak vele. Országnyi lakosú világvárosaiban összpontosul a legtöbb értesülés. Az itt élő emberek legendás demokráciában és szabadságban élnek – sokan bőségben és jólétben, jelentős számban szegénységben és elesettségben. Az amerikai metropolisok végletesek, sok bennük a fény és az árnyék. „Kétségtelen, a világváros nem annyira a tisztaságával hat – állapítja meg Konrád György –, mint inkább kísértéseivel, életerejével, okosságával, engedetlen bűnösségével... Cselekvő emberek hisznek abban, hogy a dolgokat lehet értelmesen is elrendezni az érdekelttek közös megelégedésére.”¹¹ A fejlett Amerikát sokan példának tartják, mások féltik tőle saját országukat. Albert Gábor szerint az amerikanizálódás és pénz kulcsszavak: „Társadalmi jelenségről lévén szó, persze már az is kérdéses, hogy azok az igazságok, amelyek odaát és ott érvényesek, ideát és ugyanilyen érvénnyel bírnak-e. Lehetnek azok gazdaságiak vagy akár szellemiek is –, hozzánk importálva életveszélyes társadalombomlasztó folyamatokat indíthatnak el.”¹²

Egységesítő hatásrendszer vált ki az amerikai életforma. Az eredményesség szimbóluma a felhatalmazott gazdagság, ezt helyezik az amerikaiak a legmagasabbra értékhierarchiáikon. „A pénzt nagymértékben önmagáért való értékke avatják, túl azon, hogy fogyasztási cikkek vásárolhatók érte, vagy felhasználható a hatalom növelésére, –

írja Robert K. Merton. A pénz különösen alkalmas arra, hogy a presztízs szimbóluma legyen. Az „amerikai álom” nem ismer olyan végpontot, amelyen ne lehetne túlhaladni. A pénzbeli siker mint cél gyökeret vert az amerikai kultúrában.” Az amerikai életformának három összetevője van. Egyik: mindenkinek nagyravágó célokért kell küzdenie, hiszen ebben az országban mindenki számára elérhető a gazdagság. A második: az elszenvedett látszólagos kudarc nem végleges, átfordítható eredményre, ha tanulságait a korrigálásra használják fel. A harmadik: kudarcot jelent, ha valakiben alábbhagy a becsvágy. Az elismertség egyik legnagyobb mutatója, hogy a nagyravágó célokat megvalósítja-e a polgár, eltéli-e azokat, akik ambícióikból engednek. Az amerikaiak hitvallása: „vágyainkból nem engedhetünk”, bűn az alacsonyan megszabott cél (vagy a célok leszállítása). Erős az „én” kritikája, hibáztatják azt az embert, aki a lehetőségekkel nem tud egyenlő mértékben élni. A társadalom az egyént arra ösztönzi, hogy a sikeres emberekkel (a fennlévőkkel) azonosuljanak, a közvélemény nyomást gyakorol a lankadatlan nagyravágás ébrentartására.¹³ Sikerre vágnak az amerikaiak, s a legnagyobb tehetségek magasra emelkedhetnek, a jövő számukra tele van kilátásokkal. Az egész társadalomból árad feléjük a biztatás. Az anyagi siker megengedett eszközökkel érhető el, a kétkezi munka nem jelent felemelkedést. A férfiak sikere akkor következik be, ha karrierjüket ésszerűen tervezik meg, s zavaró körülmények között meg tudják védeni álláspontjukat. Az amerikaiak nem belenyugvók, hanem rámenősek – ha „szükséges” agresszívok –, jó fellépéssel és kontaktustermelő készséggel rendelkeznek. Tudnak szerepelni, értékes tapasztalatokat gyűjtésére alkalmasak, feladataik valóra váltására a legjobb módszereket alkalmazzák: válaszolnak a kihívásokra, szorgalmasak, teherbírók, képzetek, vállalják a kockázatot. A nők közül sokan az üzleti élet „férfias” útját választják, nem jut idejük a magánéletre, az előrehaladásuk érdekében sokan feláldozzák nőiességüket. Igazi sikereket azonban az a nő ér el, aki vállalja a kemény munkát, de nőiességét megtartja. A munkán kívüli érték számára a család, a férj, a gyerek, a sport, a zene, a társadalmi élet, a barátok. Lee Bryce írja: „Meg kell tanulnunk kifejleszteni a problémák megoldásának sajátos, a női erényekre építő módját. A nők jobban tisztában vannak saját és mások érzelmeivel, így könnyebben megközelíthetők és emberségesebbek. Általában kitartóbbak, kiegyensúlyozottabbak, stabilabbak.”¹⁴

Sokféleség és másság gazdag hatásrendszere érvényesül Amerikában. „Amerika lakossága sokféle országból, sokféle fajból és sokféle kultúrából tevődik össze. Az Egyesült Államok jelmondata: „Pluribus Unum” – elismeri az amerikai nép sokféleségét –, állapítja meg Thomas Sowel. Szellemi értékek, információk, termékek, műszaki vívmányok áramlanak át egyik kultúrából a másikba. A kulturális másságot Amerikában sokan meg akarják őrizni. Mit és mennyit tartanak és változtatnak meg? Sowel szerint „az egyének határozzák el saját maguk számára, hogy a régiből mennyit kívánnak megtartani, s az újból mennyit találnak hasznosnak az életükben”.¹⁵ Az amerikai tömegkultúra azonban járványszerűen terjed, és kiszorítja a nemzeti kultúrát, a századok során nehezen szerzett értékeket. Ez nemcsak Amerikára érvényes, a világon mindenütt tért hódít az amerikai tömegkultúra, elsősorban az ifjúság körében. Az amerikanizmus a gyakorlatban egységesít, de nem mindig jó irányba.

A gyerekek és ifjak könnyen és gyorsan átvehetik a mindennapi életet segítő modern technikákat. A rendszerváltozás után beállt helyzetben az acélnál és a bűzánál is nagyobb érték az információ. Végtelen sok adat cserél gazdát, mert aki előrelátja a keresletet és a kínálatot, a jövőt látja, s nyerő pozícióba kerül. Az informatikai eszközök kezelését és felhasználását gyorsan megtanulja a magyar ifjúság, mert a jövő lehetőségeit látják benne, s tudják – Marx György szavaival élve –, hogy „biztos érték a nyitottság lesz, nemcsak a határsorompó értelmében, hanem saját koponyájukra vonatkozóan is.”¹⁶ Amerikából – nyugatról és főleg Japánból – kerülnek át Magyarországra olyan információs és számítógépes technikák, amelyek korszerűsítik az emberek közötti kapcsolatokat, a tudományokat, a termelést. Iskoláinkban megindult a számítógépes rendszerek kezelésének és felhasználásának oktatása.

Divatetika hódít ma a fiatalok körében, s vágyaikat felfokozva kielégíti újszerű igényeiket. Amerikában divat a „teljes élet” megélése, a minél több és változatosabb örömeikben való részesedés. Tartalmában benne foglaltatik: a szex, a siker, a feddhetetlenség, a hivatás értékei, a hobbi, a magatartás magabiztossága. A divat „megnyilvánulásai”: az öltözködés, a hanghordozás, a lakberendezés, a vendégfogadás, a „manager stílus”. Jelenünkben a divat kiszélesíti és terjeszti a polgári értékeket, Kiss Zsolt Péter megfogalmazásában: „a divat tágabb értelemben kultúra és kultúraközvetítő: külső forma, amelyben benne foglaltatik egy társadalom, gazdasági rendszer, egy adott civilizáció, életörömeik sokasága”. Az amerikai divatetika elterjed az egész Földön, életvezetési stratégiává válik, elősegíti a playboy-polgárosodást.¹⁷

A playboy-polgár ismertetőjegyei: életerő, öröm, feddhetetlenség, minőség, magas fokú technika, határozottság, elegancia, gazdagság, önállóság, elfoglaltság, könnyedség és vidámság. A playboy-eszmény mindenhová – így Magyarországra is – eljut, a reklámok, a filmek, a színes fényképeket tartalmazó magazinok közvetítik. Az amerikai stílusú üzletembert a minőségre törekvés jellemzi, a maga területén a „legjobb” akar lenni, ennek érdekében pontos, szorgalmas, jó megjelenésű, szellemes (pózoló), figyelmes, racionális gondolkodású, fair play-viselkedésű, sznob, koudguens az üzletkötésben (üzleti becsület), vonzó személyiség. Kiss Zsolt Péter a playboy-polgárról írt jellemzését így zárja: „Ahhoz, hogy sötétzsinó, egysoros, nem hivalkodó, de jól szabott öltönyben elégedetten hátradőlhesen luxusautója ülésén..., sokat kell dolgoznia.”¹⁸

Tárgyak, eszközök is nevelnek, elsősorban azok, melyek Amerikából érkeznek, vagy amerikai ízléssel készülnek. Azonosulást, modellt jelentenek a játékok a gyerekek és serdülők számára: utánzásra készítetik őket, elősegítik a magatartásformák megtanulását és begyakorlását. Formatervezett háztartási eszközök, bútorok, frógépek a modernség szimbólumai, funkcióimádat nyilvánul meg bennük, ezek is a mintaadást szolgálják. A modernség azonban sokszor giccsbe hajlik, e tárgyak is szocializálják az amerikanizálódó embert.¹⁹

Gyermeklányok szocializációját szolgálja a „babázás”. Albert Gábor szerint: ez „nem más, mint felkészülés a későbbi anyaszerepre. A hagyományos baba igen gyakran a legkiszolgáltatottabb lényt, a csecsemőt imitálja..., ugyanazt a dédelgető szeretetet igényli, mint a baba tulajdonosa”. A Barbie-babában az amerikai kíváncsiak jelennek meg a játékbaba külsejében: karcsú derék, fejlett mell, másodlagos női jelek, bájos mosoly, magas homlok, kecsesség, szép és intelligens arc, nyulánk termet, szép, mint a manókének, elegáns ruhákkal rendelkezik. Azoknak a kislányoknak, akik a Barbie babával játszának, ki kell lépniük saját világukból, ha hasonulni akarnak a nyugati életformát megtestesítő babához. Az amerikai lány nem az anyaságra, hanem a „hölgyiségre” készül fel, melyben kevés helyet kap a nőknél a hagyományos érték: a megbocsátás, a segítőkészség, az udvariasság, az engedelmisség. A Barbie-babát nem dédelgetni kell, hanem divatosan öltöztetni. Az amerikanizálódott nők: divatosak, sportosak, talpraesettek, tájékozottak, emancipáltak, nőiességüket megőrzik, nincs nemi identitászavaruk, kiegyensúlyozottak, üzletasszonyok, tudnak bánni a férfiakkal, társasági életet élnek, önállóak, nőiességükre büszkék, hódításra alkalmasak. Nehéz hozzájuk hasonulni. A Barbie-baba az amerikanizálódott világ jelenlegi – s még inkább a jövő – társadalmi igényeit elégíti ki.²⁰

A tömegkommunikáció által közvetített mintákban a jó és a rossz küzd egymással („csupajó”, „csuparossz”, nincs átmenet). A filmek, képregények, sci-fi könyvek superman szereplői folytonos akcióban küzdenek a gonoszok ellen, nincs magánéletük, állandó veszélyben élnek: mindenki az ellenségük, rombolások közegében kalandokon mennek keresztül, és győznek. A tudományos-fantasztikus sci-fi-kben mindenki harcol mindenkivel, az úrban a környezet sivár, nincs fű, fa, virág, madár, természet, nincsenek állatok. A történetek szellemesek, felkeltik a képzeletbeli úrlények iránti rokonszenvet. Hozzájuk hasonlóan kedvelté válnak a számítógépes játékok, melyek gyorsítják a fiatalok reflexeit,

kombinatív készségeit. Katona Imre írja: „Mindezt egy olyan társadalom fiataljai nézik (használják), amelyekben ezeknek a tárgyaknak már-már önmagukon túlmutató szerepük, jelentőségük van, és elvesztésüket vagy hiányukat jobban fájlatják, mint a műveltség hiányát...” És a veszteség? Csökken az olvasási kedv és készség. „Elszegényedik az önkifejezés „tévé-függés” és „video-műveltség” alakul ki, melynek következménye a passzív szemlélődés, egysíkúvá válnak a példaképek.”²¹

Demokráciában az állam, az iskolák, a pedagógusok lehetővé teszik, hogy a nézetek – és a rájuk épülő gyakorlati szerveződések (társadalmi szerveződések) – szabadon érvényesüljenek. Magyarországon az amerikanizmust senki sem kívánja rendelettel és hatalommal visszaszorítani. Elérendő viszont, hogy a szülők és a tanulók ismerjék a társadalmi szerveződések értékeit, s maguk válasszák ki a számukra legalkalmasabbat. A jövő elvárja, hogy a nevelési filozófiák, koncepciók, programok, módszerek egymás mellett – és nem a másság ellenében – versenyezzenek a szülők és a tanulók megnyeréséért. Az iskolák által kínált értékekben benne foglaltatnak a nemzetiségi, a nemzeti és a globális értékek.

JEGYZETEK

1. Ocsvai Gábor interjúja Németh G. Bélával = 168 óra, 1992/15. 12. sz. 21. o.
2. Jámor János: Miért taszították ki Magyarországot Európából? Libra Kft. 1991. 278. o.
3. Karlovitz János: Európaiság és magyarság – a jelenlegi tankönyveinkben = Új Pedagógiai Szemle, 1991/4. sz. 3–4–5. o.
4. Markó László: Általános történelmi fogalomgyűjtemény. Novotrade Kiadó, Bp., 1990., 43–44., 103., 106. o.
5. Majzik László: Cseppben a tenger... = Új Pedagógiai Szemle, 1992/5. sz. 66–69. o.
6. Marx György: Gyorsuló idő = Új írás, 1991/12. sz. 21. o.; Vö. Konrád György: Az újjászületés melankóliája. Pátria Kiadó, Bp., 1991. 166. o.
7. Henk van Daele: Emberi törekvések etikai értékei és a nevelés céljai = Magyar Pedagógia, 1989/1. sz. 58. o.
8. Pető T. i. m. 5. o.
9. Boros László: A polgárosodásról – Jászkunság, 1991/2–3. sz. 37. o.
10. Litván József: Ítéletidő. Tekintet Könyvek, Bp., (A könyv tartalmából következnek a tulajdonságok).
11. Konrád György: Az újjászületés melankóliája. i. m. 86–87. o.
12. Albert Gábor: Barbie baba meg a depresszió = Hitel, 1992/4. sz. 24. o.
13. Merton, R. K.: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat Kiadó, Bp., 1980. 348., 352–353. o.
14. Bryce, L.: A sikeres nő nem férfi. Novotrade, Bp., 1990. 8–9–0.
15. Sowel, T.: Kultúrák, ha találkoznak = 2000, 1992/augusztus, 3–4., 6. o.
16. Marx György: Gyorsuló idő = Új írás, 1991/12. 17., 20. o.
17. Kiss Zsolt Péter: Playboy-polgárosodás és divatetika, Vázlat a mai magyar polgárosodás útjairól = 2000, 1991/2. sz. 17–18. o.
18. Uo. 21–22. .
19. Albert Gábor: A Barbie-nő = Világ, 1991/8. sz. 54. o.
20. Uo. 24. o., Kiss Zs. O. im. 54–55. o.
21. Katona Imre: Mi van ma, mi van ma...? Fejlődés-válság-rendszerváltás és az ifúsági mozgalmak – Forrás, 1991/5. sz. 47. o.

A munkatevékenység mint a személyiségnevelés egyik komponenense

A tevékenység pedagógiája és pszichológiája az elmúlt néhány évtizedben kapott hangsúlyos szerepet a tanulók aktivitása és aktivizálása előtérbe kerülésével. A Nemzeti Alaptanterv koncepciója e felismerés elfogadásával két műveltségi területével is szervesen kapcsolódik a munkáltatáshoz, a munkához. Mert nem elég a természeti-társadalmi-technikai környezetünkben tájékozódni, megismerni azt, alkalmazkodni hozzá, hanem szükség esetén tevékenységünkkel, munkánkkal *átalakítani*, *ővni*, *védeni* is szükséges.

1. A tevékenység, a cselekvés és a munka kapcsolata

A *tevékenység* az a folyamat, amelyben az embernek és környezetének kapcsolata megvalósul alapvetően kettő, a megismerő és a cselekvő formában. Az emberi tevékenységet saját érdek- és értékrendszere, valamint a társadalom határozza meg. „Az ember viselkedését a külső világ közvetve, az emberi pszichikum tevékenységén keresztül determinálja.”¹

A *cselekvés* a szervezetünkön kívülre ható vagy lelki életünkkel kapcsolatos elemi életmegnyilvánulás, amely valamely változás előidézésére vagy valamilyen helyzet, állapot fenntartására, megváltoztatására irányul. Rövidebben: valaminek a megvalósítására, megváltoztatására irányuló és kézzelfogható eredménnyel járó tevékenység, tett. Pszichológiai megközelítésben a „viselkedés” viszonylag önálló egysége, amely meghatározott motívumok és adott környezeti feltételek alapján váltódik ki, egy bizonyos célra irányul, s a cél elérésével fejeződik be.

Az *akarati cselekvés emberspecifikus, komplex viselkedésmód*, melynek jellemzői

- a cél előzetes ismerete vagy prognosztizálása, az afelé való törekvés (motiváltság)
- a cél elérésére szolgáló ötletek, utak, cselekvési módok, akadályok és a cselekvés lehetséges következményeinek számbavétele
- cselekvésterv készítése
- szándék a cselekvésre, a cselekvés végrehajtása.

Az *akarati cselekvés tudatos, intellektuális irányítású*, míg a spontán cselekvésekben kisebb szerep jut az értelmi irányításnak, az ellenőrzésnek, a tudatos céltételezésnek, a cselekvés megtervezésének. Ezek fenntartásában és végrehajtásukban jelentősebbek a motívációs tényezők és az érzelmek hatásai. A spontán cselekvések kis része tudatosul, ritkán ellenőrizzük, esetenként intenzív szükségleti állapotban belső motiváció alapján mennek végbe. (Ez már nem feltétlenül emberspecifikus, állatoknál is gyakori.) A személyiség cselekvéseiben azonban mindkettő előfordul és érvényesül, különböző intenzitással.

A *munka akaratilagos, előre megfontolt szándékosságú, ember által felismert és meghatározott célokért, elérésükért, a létfeltételeihez szükséges anyagi és szellemi javak létrehozásáért végzett tevékenység*. Az ember a munkavégzés folyamatában tervet valósít meg, célirányosan jár el, s miközben felhasználja a természet erőit, formálja és alakítja az anyagokat, környezetét és önmagát is. RUBINSTEIN SZ. L. szerint „Dolgozni annyit jelent, mint tevékenységben megnyilatkozni, elgondolásainkat tettekre váltani, anyagi termékben megvalósítani..., a munka termékeiben objektiválódva gazdagítani és tartalmasabbá tenni saját létünket... alkotónak, termelőnek lenni.”²

A munkában a teljes személyiség részt vesz a munkakomponensek és a pszichikus folyamatok fejlettségétől, a munkát végző aktuális pszichikus állapotától (érdekeltség,

lelkesezés, aktivitás, fáradtság, szétszórtság stb.), a személyiség már állandósul, munkavégzéshez kapcsolódó jegyeitől függően (hajlamok, vérmérséklet, képességek, munkához való viszony, erkölcsi arculat stb.). Szervezettségi és minőségi fokát a munkához való viszony fejezi ki, amely a munka jellegének és szervezésének objektív állapotából fakadó szubjektív magatartás, gondolkodásmód és gyakorlat. Kifejezi a munka objektív tényezőihez való viszonyt, valamint a szubjektív elemek fejlettségét (alkotásvágy, a munka öröme, erőfeszítésre való készség egyedül vagy másokkal együttműködve, tudatos feladat és felelősségvállalás stb.), amelyek motiváló hatására nő a produktivitás, a szervezettség. a munka humanizáltabbá válik. SISKIN A. F. szerint „a munkához való viszony kifejezi” az embernek azt a törekvését, hogy növelje a munkateljesítményét.”³ E megállapítás pedagógiai vetületét aligha kell részletesen kifejteni.

A munkához való viszony magasabb foka, amikor a külső és belső tényezők szerveződése révén a munka életszükségletté válik, önkéntes vállalási jellegűvé erősödik. Ehhez elengedhetetlen a következők tudatosulása:

- a munka elsődleges életfontosságú tényező az ember létezési feltételeinek biztosításához
- fontos meghatározó a társadalmi beilleszkedésben és elfoglalt helyben (szocializáció)
- a munka céltudatos szükségletkielégítés
- a személyiség kiteljesedésének és fejlődésének fontos színtere, komponense, eszköze.

A munkavégzés szükségletté fejlesztésében a nevelés felhasználja a munkát mint eszközt. De ezen eszköz személyiségfejlesztő hatásainak feltételeit a nevelőnek kell biztosítania, különös tekintettel az alábbiakra:

- megfelelő motivációs bázissal segíteni a belső késztetésű munkavégzést
- erőfeszítést igénylő, de sikeresen végrehajtható, teljesíthető munkát adjunk
- biztosítani kell a tanuló mind magasabb alkotó szintű részvételét
- a legkisebb erőfeszítéseket, eredményeket is értékelni, méltányolni kell.

Az egyéni képességekhez mért, erőfeszítést igénylő feladatok adása, azok sikeres teljesítése hozzájárul, hogy a pozitív állapot fenntartásával és erősítésével segítse a célok elfogadottságát, a munkában való érdekeltiségi szint megmaradását, a munka meggyőződéssel vállalását, véghezvitelét. E céltudatos és rendszeres pedagógiai munka hatására alakul az önálló, kezdeményező és alkotó munkára képes személyiség.

2. Az emberi munkavégzés lényege

Az önálló, kezdeményező munkához alapvető a munkasajátosságok, készségek, képességek gyakorlással kialakított, fejlett szintje. E fejlesztési folyamatot jól körülhatárolt feladatok adásával, világos célok kitűzésével, a szükséges ismeretek elsajátíttatásával, a fejlesztendő jártassághoz, készséghez adekvát módszerek alkalmazásával, elegendő gyakorlással, a tevékenység időbeni (folytonos) és objektív értékelésével, hatékony pedagógiai interakciókkal, a tanuló teljes személyiségének aktív részvételével tehetjük hatékonyabbá.

A fejlesztő folyamatban az emberi munka logikáját kell érvényesíteni, melynek algoritmizált kifejezésével LEONTYEV A. N.,⁴ VIGOTSKIJ L. SZ.,⁵ és RUBINSTEIN SZ. L.⁶ is foglalkozott. Részletezés nélkül ez a folyamat a következő:

1. Elgondolás, a szükséglet felmerülése. A cél felismerése, kijelölése, törekvés elérésére.
2. A cél eléréséhez szükséges korábbi ismeretek, tevékenységek felidézése, összefüggések keresése. A cél elérésének lehetséges útjai (elméleti modellezés). Az optimális megoldást biztosító út kiválasztása (legjobb, leggyorsabb, leggazdaságosabb, a munkát végző szempontjából a legcélravezetőbb, legkevesebb energiát igénylő stb..).

3. A munkavégzés előkészítése. A választott út megvalósításának megtervezése (felépítési terv, megoldási mód, folyamatterv). A munka gondolati végrehajtása és ellenőrzése, az evidens korrekciók elvégzése.
4. A munka gyakorlati kivitelezése. A részeredmények folyamatos ellenőrzése, összevetés a tervvel, tervbeni és gyakorlati módosítások szükség szerint.
5. Próba, használatba vétel – ellenőrzés. A céllal és a tervvel való összevetés: megegyezések, eltérések. Az eltérések okai. A lehetséges javítások elvégzése, illetve a jövőbeni hibákat elkerülendő, megelőzendő kialakult „tudás”-struktúra módosítása, kiegészítése.
6. A teljesítmény értékének megállapítása. (Megfelelő tudatosulással új anyagi és szellemi szükségletek forrásává válhat.)

A munkához való viszony fejlesztéséhez SALVOLA T. szerint az ellenőrzés-értékelés,⁷ míg saját kísérleteim szerint az önellenőrzés-értékelés több vonatkozásban is hozzájárul, így

- aktivizálja és aktualizálja az ismereteket és gyakorlatokat az alkotó, sikeres munkavégzés érdekében
- megfigyelésre, összehasonlításra, elemzésre, mérlegelésre készítet; döntésszituációt hoz létre, állásfoglalásra készítet
- aktivizál, önálló megoldásra (technikai problémamegoldás) sarkall
- összefüggések, viszonyok, problémák feltárására és megoldására serkent a feladatmegvalósítás érdekében
- önismeretet erősít
- vállalkozásra készítet
- igényszintet emel
- elősegíti a szocializációt
- az alkotóképesség kibontakozódása felé közelít, stb.

Végeredményben a munkához szükséges meggyőződések, struktúrák kialakulásához vezet. Ezeknek az ismereteknek, jártasságoknak, készségelemeknek és képességeknek az elsajátításán, fejlesztésén át el kell érni, hogy a munkát (tevékenységet, alkalmazást, alkotást) határozottan igénylő személyiséget neveljünk. BÁBOSIK István szerint *a munka iránti szükséglet kialakítása és erősítése a szükségletrendszer egyik legértékesebb szociális szükséglete*, amelynek „megszokottá, természetessé, az egyén életvitelének szerves részévé”⁸ kell válnia. CSEBŰSEVA V. V. megközelítésében a munkavégzés szükségletének kialakítása azt jelenti, hogy a képességek szerinti (a képesség önismeretén alapuló) munka a személyiség állandósult, megszokott, elsődleges életszükségletévé válik.⁹

3. A munka motivációs bázisáról

HILDEBRANDT B.¹⁰ rámutat arra, hogy a tanuló munkában való részvétele a fejlesztési fázisban különböző színvonalú, az önállóság fokától függ. De mindenkor jelen kell lennie, mert *aktív életfelfogású embert csak aktívan és önállóan közreműködő, alkotó szellemű személyiségfejlesztéssel lehet elérni.*

Az alkotóképességet fejleszteni kell, mely BINDER R.¹¹ felfogásában elsősorban azon képességet és törekvést jelenti, mely alapján az ember

- a) problémák újszerű megoldására törekszik
- b) problémák újszerű megközelítését és megoldását teszi lehetővé számára.

Az alkotó, kreatív személyiség motivációs bázisa, kognitív és manuális képességei aktivizálásával újszerű, rendeltetészerű produktumot képes létrehozni. A tudás felhalmozása azonban még nem teremt helytállásra, teljesítésre képes embert. Teljesítményre orientált és az ezt segítő pszichés folyamatok fejlesztésére is szükség van.

Tartósan eredményes és harmonikus alkotó-alakító munkához többféle személyiségjellemző megléte szükségeltetik, így többek között megfelelő minőségű és elégséges elméleti és gyakorlati, tapasztalati ismeret- és tudásanyag; a szükséges képességek megfelelő fejlettsége, ill. a készségek kialakultsága; a munkavégzéshez szükséges dinamikus gondolkodás; kellően stabil érzelmi funkciók; a helyes és reális értékrenddel azonosult vagy azonosulni tudó, törekvő, adekvát ösztönzőrendszer; a gyakorlati döntésekhez elengedhetetlenül szükséges irányító-szabályozó rendszer.

A kialakult vagy alakulóban lévő jellemzőket különböző *munkamotivációk* mozgósíthatják, aktivizálhatják, melyek többségükben az alábbi szükségletekből vagy célokból fakadnak:

- a produkálás igényéből származó cselekvésre, a képességek bemutatására, alakítására, alkotásra törekvés
- új értékek létrehozása
- problémaszituáció keresése, az elmélyülés lehetősége
- a munka többfélesége, változatossága, választhatósága
- a szubjektív értékelés előtérbe kerülése
- az önértékelésnek megfelelő társadalmi értékelés
- objektív erkölcsi motívumoknak való megfelelésre törekvés
- az önmegvalósítás, az önfejlesztés igénye (tapasztalatszerzés, hibák csökkentése, képességfejlesztés)
- az egyéni igények, értékorientáció emelése vagy annak lehetősége
- presztizismotívumok; a becsvágynak mint munkamotívumnak az emelése
- a környezetnek (vagy magának a munkának) a felhívó jellege
- a végzett munka értéke, hasznossága, az iskolai munkában speciálisan az elérendő osztályzat.

A *tanuló munkájának eredménye, a teljesítmény minősége, értéke a személyiség további alakulásának egyik legfontosabb meghatározó tényezője, motívuma*. Ennek részletes kifejtését azonban – a téma jelentősége és összetettsége miatt – e dolgozat keretei nem teszik lehetővé.

JEGYZETEK

1. RUBINSTEIN, Sz. L.: Lét és tudat, Bp. 1962., Kossuth Kiadó. 257–271. l.
2. RUBINSTEIN, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai I–II., Bp. 1964., Akadémiai Kiadó. 831–837., 1041–1056. l.
3. SISKIN, A. F.: Az etikai tanok történetéből, Bp. 1962., Gondolat Kiadó. 314–316. l.
4. LEONTYEV, A. N.: Tevékenység, tudat, személyiség, Bp. 1979., Gondolat–Kossuth Kiadó.
5. VIGOTSZKIJ L. Sz.: A magasabb pszichikus funkciók fejlődése, Bp. 1971., Gondolat Kiadó.
6. RUBINSTEIN, Sz. L.: Az általános... i. m.
7. SALVOVA, T.: A tanulók logikus gondolkodásának fejlesztése az alapoktatásban, Komensky, 1986. N° 6. 340–343. l. Ism. Külföldi Pedagógiai Információ. 1986/218.
8. SZARKA József–BÁBOSIK István: Nevelésméлет, Bp. 1988., Tankönyvkiadó. 48. l.
9. CSEBŰSEVA, V. V.: A munkaoktatás pszichológiája, Bp. 1974., Tankönyvkiadó.
10. HILDEBRANDT, B.: A tanulók és osztálykollektívák képességeinek kifejlesztése a tanítási folyamatban való önálló részvételre, Referateblatt Pädagogik, 1983. N° 1. 17–18. l. Ism. Külföldi Pedagógiai Információ. 1984/104.
11. BINDER R.: Alkotóképeség és alkotóképeségre nevelés. Odborná Skolá, 1984. N° 5. 68–73. l. Ism. Külföldi Pedagógiai Információ. 1984/100.

A házi feladatról

II. rész

A házi feladat ellenőrzésének és a tanulás eredményességének néhány összefüggése

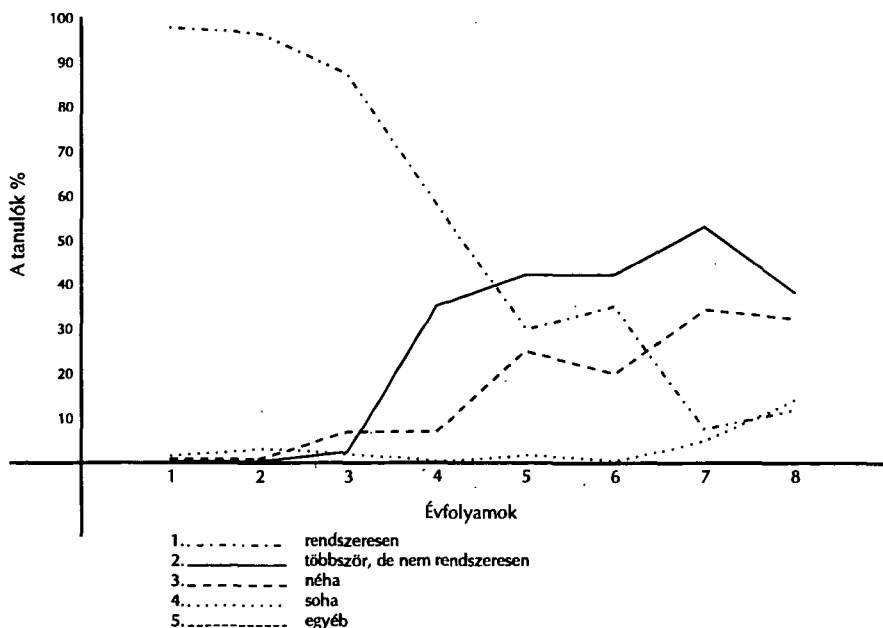
Az ellenőrzés-értékelés elméleti és gyakorlati kérdései folyamatosan a pedagógiai közvélemény érdeklődésének, esetenként bírálatának a középpontjában állnak. Ezt véleményünk szerint nemcsak az ellenőrzés-értékelés összetett pedagógiai funkciója indokolja, hanem az is, hogy a reális és hiteles értékelés megvalósítása a pedagógus egyik legösszetettebb és legnehezebb feladata.

A nagyfokú pedagógiai tudatosság és tapintat mellett állandó „készenléti állapot”-ot, kitartó következetességet, folyamatos odafigyelést igényel.

Jelen tanulmányunk első részében felvetettük a házi feladat egy tanítási napon történő ellenőrzésének problémakörét.

Az alábbiakban néhány adalékkal szeretnénk szolgálni az egész évi munka ellenőrzésének kérdésköréhez. (A kérdőívet az előző részben mellékeljük.)

A tanulók egész évi munkájának ellenőrzésére jellemző mutatók



A tanulóktól a következőt kértük:

Gondold végig, hogy ebben a tanévben mi volt a legjellemzőbb a te munkád ellenőrzésében!

- (1) rendszeresen ellenőriztek
- (2) többször, de nem rendszeresen
- (3) néha előfordult, de nem jellemző
- (4) soha nem szokott senki ellenőrizni
- (5) egyéb, mégpedig:

Az előző grafikon alapján megállapíthatjuk: az első osztálytól csökken a rendszeres ellenőrzések száma. Ez összefügghet az önállósodással, de minden bizonnyal szerepet játszik benne az is, hogy a pedagógusok kisebb jelentőséget tulajdonítanak ennek a mozzanatnak.

A felső tagozatosok megítélése szerint 505-ben az a jellemző, hogy többször, de nem rendszeresen ellenőrzik őket.

A „soha nem” ellenőrzés legmagasabb arányban a 8. osztályban fordul elő.

Az ellenőrzéshez való viszonyt a 15. kérdéssel tudakoltuk. Minden pedagógusnak figyelmeztető jel, hogy a tanulók döntő része szívesen fogadja, ha valaki ellenőrzi a házi feladatát. (Mint ahogy szóban elmondták: így látják munkájuk értelmét, illetve dicséretre számíthatnak.)

A tanulmányi eredmény és az ellenőrzés közötti összefüggések

A továbbiakban összefüggést kerestünk a tanulmányi eredmény és az ellenőrzés rendszeressége között.

Számításaink azt bizonyítják, hogy szoros az összefüggés e két tényező között.

Nevezetesen: 1. A gyenge tanulmányi eredmény és a „néha” ellenőrzés korrelációja:
 $r = 0,89$

2. A jó (4–5-ös átlagú) tanulmányi eredmény és a rendszeres ellenőrzés korrelációja: $r = 0,77$

A gyenge tanulmányi eredmény és a „néha” ellenőrzés korrelációs együtthatójának kiszámításához szükséges adatok

Évf.	Gyenge tanulók %	Az átlagtól való eltérés	Az eltérés négyzete	Néha ellenőrzés %	Az átlagtól való eltérés	Az eltérés négyzete
1.	0	-11,44	130,95	0	-15,56	242,3
2.	5,55	-5,89	34,73	0	-15,56	242,3
3.	4,25	-7,19	51,75	6,38	-9,18	84,38
4.	6,66	-4,78	22,88	6,66	-8,90	79,32
5.	11,94	0,49	0,24	25,37	+9,8	96,11
6.	20,93	9,48	89,98	19,76	4,19	17,58

Évf.	Gyenge tanulók %	Az átlagtól való eltérés	Az eltérés négyzete	Néha ellenőrzés %	Az átlagtól való eltérés	Az eltérés négyzete
7.	19,44	7,99	63,94	34,72	19,15	3666,86
8.	22,78	11,33	128,51	34,64	16,07	258,36
	91,55		523,01	124,53		1387,25

$$\bar{x} = 11,44$$

$$S_x^2 = 65,37$$

$$S_x = 8,08$$

$$\bar{Y} = 15,56$$

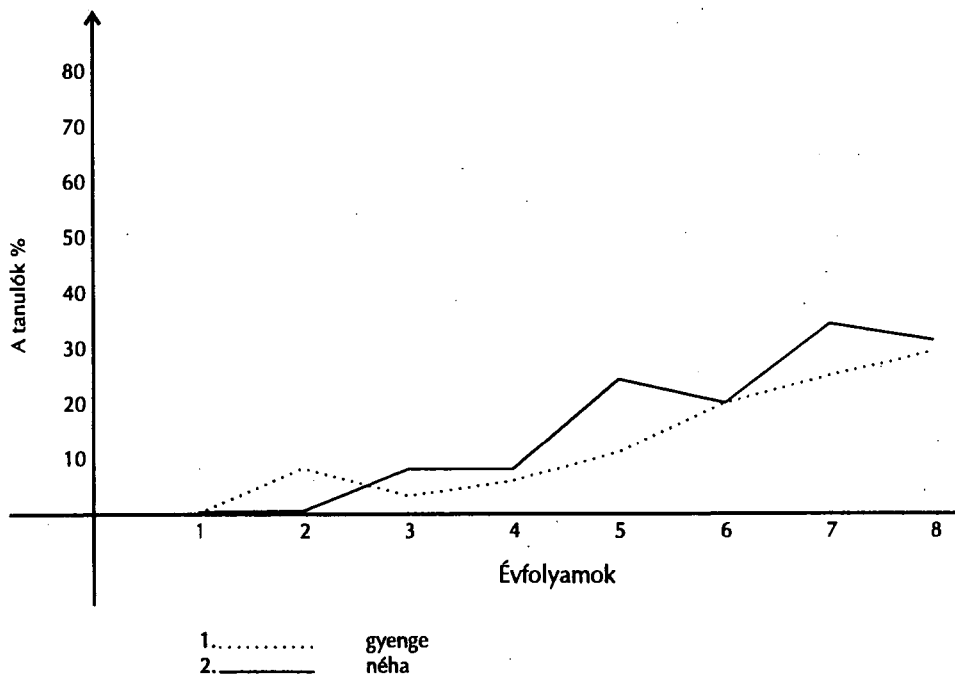
$$S_y^2 = 173,4$$

$$S_y = 1,16$$

$$dx \cdot dy = 758,59$$

$$r = \frac{\sum dx \cdot dy}{n \cdot S_x \cdot S_y} = 0,89$$

A gyenge tanulmányi eredmény és a „néha”ellenőrzés közötti összefüggés grafikonja



A jó (4-5-ös átlagú) tanulmányi eredmény és a rendszeres ellenőrzés korrelációja

Évf.	4-5-ös tanulók aránya	Az átlagtól való eltérés	Az átlagtól való eltérés	Rendszeres ellenőrzés	Az átlagtól való eltérés	Az eltérés négyzete
1.	37,11	-7,2	51,96	97,14	43,34	1878,57
2.	69,44	25,09	629,57	97,00	43,2	1866,45
3.	68,08	23,73	563,17	87,23	33,43	1117,73
4.	51,66	7,31	53,45	58,33	4,53	20,54
5.	41,79	-2,55	6,54	29,85	-23,94	573,48
6.	37,88	-6,46	41,84	36,05	-17,74	314,97
7.	22,22	-22,12	489,68	8,33	-45,46	2067,29
8.	26,58	-17,76	315,72	16,45	-37,34	1394,83
	354,79		2151,96	430,38		9233,88

$$\bar{x} = 44,34$$

$$y = 53,79$$

$$S_x^2 = 268,99$$

$$S_y^2 = 1154,23$$

$$S_x = 16,4$$

$$S_y = 33,97$$

$$\Sigma d_x \cdot d_y = 3443,92$$

$$r = \frac{\Sigma d_x \cdot d_y}{n \cdot S_x \cdot S_y} = \frac{3443,92}{8 \cdot 16,4 \cdot 33,97} = 0,77$$

Összegző megállapítások

A vizsgálat elkészítésének folyamata – a pedagógiai jelenségek „számszerűsítése”, az adatokkal való számítások elvégzése – valamint az eredmények nagyon tanulságosak voltak számomra. Mint gyakorló pedagógus: naponta tapasztalom a következetes, rendszerességet nyújtó tanár személyiségének fontosságát.

Az eredmények megszütlelendők, ezért tulajdonítok jelentőséget annak, hogy az iskola nevelőtestülete megvitatta a munka eredményeit.

Végül – mintegy összegzésül – Nagy Józsefet szeretném idézni: „A szorgalom és az igényesség is szokás jellegű, tanult tulajdonságunk, amely évtizedes gyakorlás eredményeként fejlődik ki. Ha például a kisiskolás mellé nem ül oda a szülő, ha nem tudja elérni, hogy rendszeresen elvégezze, és a kívánt színvonalon (igényességgel) végezze el teendőit, engedi, hogy összecsapja, vagy el se végezze azokat, akkor nem járul hozzá e tulajdonságok kialakulásához, fejlődéséhez.

Az a pedagógus, aki nem ad rendszeresen tanórai és otthoni feladatokat, és azok elvégzését, minőségét, esztétikumát kitartó következetességgel nem értékeli, akármilyen művelt, jó tanár is egyébként, oktatómunkájának hatékonysága nagy valószínűséggel gyengécske lesz. Ennél is nagyobb baj azonban, hogy nem járul hozzá a szorgalom, az igényesség fejlesztéséhez.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ágoston György-Nagy József-Orosz Sándor: Mérések módszerei a pedagógiában, Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 249. p.
 Danyilov, M. A.-Boldirev, N. I.: Pedagógiai metodológia és kutatómódszertan, Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 291. p.
 Hajtman Béla: Bevezetés a matematika statisztikába pszichológusok számára, Akadémiai Kiadó, 1968. 420. p.
 Salamon Zoltán szerk.: A pedagógiai kutatás módszerei I-II., Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

A mese sokszínű világa

Termékeny tenniakarással azon fáradozunk, hogy a gyermekek lelkét, személyiségét a világ egyszerű és bonyolult dolgai, jelenségei, folyamatai iránt reálisan fogékonnyá formáljuk. Mi nyújt ehhez nekünk hathatós segítséget? A tiszta szavú mese. Az őszinte hangú mese. A világképet formáló mese. A világmindenséget megismerni akaró gyermek személyiségét gazdagító mese. Az emberiség egyetemes értékeit felmutatni képes mese.

Vajon eléggé tudatosan közelítettünk-e a mesék öntörvényű világához? Kellő biztonságot teremt-e a meglevő szemléletünk a mesékről? Tudjuk-e, hogy mit is rejt ez a kifejezés: *mese*? Teszünk-e fel kérdéseket a mesékkel kapcsolatban önmagunknak s másoknak?

Lássuk a kulcsfogalmakat!

A mese:

- kollektív alkotás (a nép ajkán élő);
- orális költészet (szájról szájra járó);
- csodás, hihetetlen, valószerűtlen elemekkel átszőtt;
- fantasztikus lényeket felvonultató;
- fiktív körülmények között játszódó;
- a valószínű és a valószerűtlen határait egybemosó;
- megszerkesztett egész, kerek kompozíció;
- vándormotívumokból építkező;
- elemei áthelyezhető, variációuk végtelen számú konstrukciót eredményez;
- mély szimbolikájú;
- életforma-közvetítő;
- egy kollektív, ősi tudat hordozója;
- többnyire prózai, esetenként verses formájú.

A *mese*, mivel irodalmi alkotásnak tekinthető, stilisztikai szempontból: *jel*, mégpedig *komplex*, bonyolult felépítésű értékelemző, értékátadó, *értékközvetítő jelegyüttes*, amelyben a valóságreszt ábrázoló, vagyis a denotatív elemeknek másodlagos, társuló, azaz konnotatív jelentései lehetnek, pl.: aranyalma, fekete holló stb.

Tekinthetjük a mesét azonban *kommunikációs modell*nek is. JAKOBSON szerint a kommunikáció létrejöttékor, működésekor a poétikai funkció akkor jut szerephez, ha a közleményre önmagáért fordítunk figyelmet. Az igazsághoz akkor járunk közelebb, ha a közlésbeli alapfunkciókat mind számításba vesszük. Gondoljunk arra, hogy a közlő/tájékoztató, tehát a referenciális funkció éppen úgy érvényesül, mint az érzelmi jellegű/kifejező funkció, mivel az érzelmek, indulatok, hangulatok ott kavarnak a szemünk láttára. A konatív, tulajdonképpen a felhívó/befolyásoló funkció a mese olvasójára, hallgatójára irányul, az ő cselekedeteinek, gondolatainak befolyásolására szolgál. Itt érzük tetten a mese életforma-közvetítő értékeit. A továbbiak részletezése helyett fogadjuk el JAKOBSON megállapítását: pszichológiai kapcsolat létezik a kommunikációs modell minden tényezője és azok alapfunkciói között.

Felfoghatjuk a mesét *többdimenziós szövegmű*ként is. A koherenciátényezők bonyolult hálójá színes szövetté varázsolja a megszokott szereplőket, helyszíneket, időpontokat stb., vagyis az alkotóelemeket.

Mi tehát végül is a mese?

- komplex jelegyüttes;
- kommunikációs modell;
- többdimenziós szövegmű;

- értékközvetítő üzenet.

Ezekkel és hasonló gondolatokkal kell szembesülnünk, ha friss szemlélettel akarjuk a meséket a bennük megőrzött egyetemes értékekkel a gyermekeknek általadni személyiségük gazdagítása érdekében. A mese értékeit átadó, elemző, illetőleg közvetítő pedagógiai módszerekben többnyire kifogyhatatlanok vagyunk. Szívesen mesélünk, örömmel rajzolunk a gyermekekkel együtt, nem kevés szereplési izgalommal bábozunk, s természetesen fáradhatatlanul válaszolunk újra és újra a sorsfaggató – miért indult el? ; miért segített rajta?; miért tette? stb. – kérdésöszönre.

Amikor egy-egy magunk vagy a gyermekek által kezdeményezett beszélgetésben elmélyedünk, a *mesével kapcsolatban szövegértelmezést végzünk, hogy eredményesebb legyen a szövegbefogadás.* A kreatív szövegértelmezés természetes velejárója a *szövegképés.*

Gondoljunk a dramatizálásra! A sikeres játékhoz emlékezet, fantázia, beszédképesség kell, továbbá hallás, látás, mozgás, valamint jól működő *szociális képesség* is. A dramatizálás tehát, illetőleg egy-egy mese bábokkal való megjelenítései a szövegértelmezés és -képés komplex módját jelenti.

Milyen tartalmasan játszunk, amidőn a „*ki?, kivel?, hol?, mikor?, miért?, mit csinál?*” kérdésekre válaszolunk, vagy ezekről beszélgetünk, esetleg vitatkozunk is. Megfigyeljük az események menetét, az idő megváltozását, összehasonlítjuk a helyszíneket, izlelgetjük a különleges hangulatú, zamatú kifejezéseket. Teszünk is a szöveghez, veszünk is el belőle, közben dicsérjük a szemfüles, bátorítjuk a mesét nehezen birtokba vevő gyermekeket.

Mennyi titkot rejtenek a mesék *helyszínei*: Óperenciás-tenger; Hetedhét országon is túl; kacsalábon forgó palota; a szegény ember kunyhója; az üveg-/réz(...) hegyeken túl, az égig érő fa tetejében; Tündérország kapujában; a pokol tornácán stb.

Micsoda *színek* tolnak elő a mesék világából: Aranyhajú; rézerdő; ezüstmező; gyémántalma; éjfekete szemű; gyöngyházfényű tőr, tengerkéek stb.

Felejthetetlenek a *szereplők* is: a fogatlan öreg király; a daliás legények/huszárok; a templom egerénél is szegényebb szegény ember; a tündérek, a boszorkányok, a manók, a sárkány; a fősvény gazda; a hazug kocsmáros stb.

Hasznosan fejleszthetjük a *meseszámokkal* a gyermekek mennyiségsszemléletét, mennyiségfogalmát: egy legény; a nagyobbik, a középső, a legkisebb; három fia volt; 8 hétfejú sárkány; 77 esztendeig; 99 varjú rebent fel; a 100. napon elengedte; annyian voltak, mint a rosta lika, még 1-gyel többen is stb.

Eredményesen tudjuk gyarapítani a kicsinyek szókincsét, fogalombázisát az *állatszereplőkkel*, az ő tulajdonságaikkal. Mennyi kedves és tanulságos történetet tudnak segítségünkkel felidézni, elmondani a békáról, a lóról, a számráról, a kígyóról, a méhekről, a hangyákról, az egerekről, a nyulakról, a galambokról, a rókáról és a többiekről! A legváltozatosabb tanulságokat is ismerik már velük kapcsolatban! Tudják, hogy melyek a szorgosak, a hűségesek, a félelmetesek, a ravaszok, a rútak és a szépségesek meg a szeldek, hogy melyek beszélnek vagy fecsegnek, kik a hízelgők, illetőleg a szemtelenek.

Igen tanulságosak a mese *köszönésformái*: Édesanyám, lelkem, édesanyám, Isten védel!; Adj Isten, jó napot!; Jó estét, öreganyám/öregapám!; Szerencsés jó napot kívánok az úrnak!; Hát te mit akarsz erre felé, fiam, ahol a madár se jár?; Köszönd, hogy öreganyádnak/öregapádnak szólítottál! stb.

Nem feledkezhetünk el az *idő alakulásáról* sem!: Gondolt egyet, s máris ott termett; Egyetlen szempillantás alatt...; Mire kigondolta, előtte állt a kastély.; Amikor feljön az eszhajnalcsillag, legyen készen az erdő felszántásával, bevetésével, a gabona learatásával, cséplésével!; A rézhegyen túl él a hétszázasztendő öreganyám, majd ő segített.

Hányféle *próbatétel* segíti, edzi, teszi próbára hőseinket! Jótétéményi keresés; kutatás; megszerzés; küzdelem.

A fontosabb *meselem-csoportok* számbavétele, emlegetése, beültetése a saját mesébe, fokozza a kicsinyek képzelőerejét, megcsinálja a fantáziájuk által rajzolt meseképeket.

Ismerik a mesék világából a hamuba(n) sült pogácsát, a varázserővel rendelkező vasfüvet, a sípót, a csodaköpenyt. Szívesen barangolnának Burkusországban, hogy az üveghegyeken túl eljussanak a kerek erdő négy sarkához. Lehet, hogy a félelemtől borzongnak meg, amikor a pokol kénköves bugyraitól hallanak. De fűgén kiáltanak fel: „*Hipp-hopp, ott legyek, ahol akarok!*” – gondolván, hogy a varázsszavak segítenek a bajba jutott megpróbáltatásaiban. A legismertebb „átbucskázott a fején” átváltozást segítő, létrehozó kijelentés még a mesékben legártalmasabb óvodásainkat, kisiskolásainkat is próbára teszi.

Napestig vagy stílusosan szólva: napnyugtáig, esetleg kivirradtig is emlegethetnénk az újabb és újabb szempontokat, ám akkor sem apadna ki a forrás, a mesefolyam bővíző forrása.

Izzítsuk fel fantáziánkat, induljunk el *Meseország rejtélyes útjain!* S íme az első igazi akadály! Milyen is legyen *Meseország formája*, alakja? Hol ábrázoljuk eredményesebben? Posztótáblán, esetleg csomagolópapíron vagy rajzlapon, talán homokozóban? Egyáltalán milyen *elnevezésű* tartományai, városai, önkormányzatai legyenek Hencidától Boncidáig? A kurtafarkú malac házatól a kacsalábon forgó kastélyig, az égigérő fán vagy a Feneketlen-tóban és környékén Meseország annyi kedves és félelmetes lakójával hozhat össze jórsorunk, de meg végzetünk, de segítségünkre fog sietni a kiskondás, ha nem hagyjuk szedetlenül a vadkörtefát, ha idejében és ügyesen kiszedjük a repedt falú kemencéből az illatos cipókat, s meg is kínáljuk az elibénk topanó fogatlan, ősz öreg embert, aki a jótett helyébe elárulja, hogyan kelhetünk át minden baj nélkül a vörös tehén mezején.

Ha már ekkora fába vágtuk a fejszénk, s meg sem állunk az Óperenciás-tenger partjáig, nem árt egy tapasztalt vezető mellénk! Talán a „*legkisebb fiú*”, esetleg a *kiskondás* társasága lesz a legmegnyugtatóbb? Miért ők? Hogyan is öltözködnek? Izgalmas, sokszálú beszélgetés keretében, hangulatos játék közben jutunk el a válaszokig, hiszen a legkisebb fiú fog legtovább élni, ennél fogva ő lesz a biztos vezetőnk, különben is: mindig győzni szokott. A kiskondás pedig olyan ravasz, hogy a varázssílt álomporból főző vasorrú bábát is sikeresen tudja becsapni.

Mi azonban nem akarunk örökkön örökké egyik varázslatból a másikba esni, egyik kalandból a másikba botorkálni úttalan utakon. Hálásan köszönnénk meg egy-két jóformájú, kényelmes és megbízható *közlekedési eszközt*, hogy egy szempillantás nem sok, de annyi idő alatt áthaljassunk a hétfejú sárkány birodalmán. Biztassuk a gyermekeket csodás képességű közlekedési eszközök megalkotására! Micsoda szellemdús játék és „halálosan” komoly fúrás-faragás, no meg egyéb művelet kell ahhoz, hogy újabb s még jobb járművek röptsenek bennünket Meseország egyik szegletéből a másikba!

De kikkel, melyik *szereplőkkel* fogunk találkozni kalandos utunkon? Nem elég megnevezni őket! Rajzoljuk le az alakjukat, színezzük ki a ruhájukat! Formázzuk meg agyagból, gyurmából az elibénk kerülőket! Esetleg álruhát is ölthetünk, sőt még versenyezhetünk is, hogy ki a legmesésebb figura...

A találkozások felbecsülhetetlen értékű *kommunikációs helyzetgyakorlat-sorozathoz* adnak ötletet gyermekeknek és pedagógusnak egyaránt. Vegyük sorra!

- Az arcjáték, az arckifejezés;
- a gesztusok;
- a tekintetváltás, a tekintettartás;
- a térközsabályozás;
- a testtartás;
- a szövegfonetikai eszközök: beszédtempó, beszédsszünet; időtartam, tagolás; hangerő, hanglejtés, hangmagasság, hangsúly, hangszínezet.

Ha a mesék szerkezeti tulajdonságát tanulmányozzuk, főképp a jel és a jelentés aspektusából, látnunk kell: vannak szilárd szerkezetű, erősen kötött ritmusú mesék. Ezekben a változtatható elemek száma elenyésző. Ezért nevezzük Csikesz Erzsébet kifejezésével ezt a mesetípust *formamesének*. Ennek ellentétje a *tartalommese*, ahol lényegesen nagyobb a variációs szabadság. A formamesék közül a mondókamese, a láncme-

se, a csalimese és a végtelen mese, míg a tartalommesék közül az eredetmese, valamint a varázsmese az ismertebb.

A formamesék rendszeres feldolgozásával, megismertetésével az a célunk, hogy egyszerű és rövid művekben találkozzanak a gyermekek a szerkezettel, a formával. Lássák, ismerjék meg az állandó és a változó elemeket! Az ismétlődést ritmikus zenei élményként éljék át! Azt is észrevétethetjük, hogy a szerkezeti szabály betartásával a szöveg a végtelenségig fokozható. Ilyen *végtelen meséket* örömmel konstruálnak, vegyük példaként *A megszámlálhatatlanul sok juh* címűt! Humora, huncutsága azonnal felfedezhető.

Mi a *hintázó mondókamese* jelentése, milyen a szerkezete? Tudjuk, hogy a mondóka lendületes verslücktetésű, a mese prózai hömpölygés. Ha műfajtipológiai szempontból faggatjuk, akkor mondókával van dolgunk, lényeges jellemzője az akusztikai hatás, amit a ritmussal teremt meg. A felhasználás szempontjából a mondókaszövegek gyakorlati funkciója a hasznosságnak van alárendelve. Szóhasználatát, szerkezetét a szituáció határozza meg, amely beépül a szövegbe. Ilyenek az *esőhívogatók*, *naphívogatók*, *kiolvasó mondókák*. Nagyon fontosnak tartom annak hangsúlyozását, hogy a hintázó mondókamesében a kommunikációs helyzetre utalás, a mesélés a döntő mozzanat, a hintáztatást a szöveg ritmusa biztosítja elsődlegesen.

A mondókamese lehet játékos, kiolvasó gondolat, esetleg megszólítás köré szerveződő. A párbeszédre, a kommunikációs helyzetre épülőket célszerű didaktikai megfontolásból is feldolgozni, jókedvűen el-eljátszani! Mit fedezhetünk fel ezen szövegek tüzetes vizsgálatkor?

- a) A kérdés és a válasz ritmusát adó ismétlődést.
- b) A kérdőszó változatlan helyét.
- c) A válasz céltételező, főnévi igenévvel kifejezett nyelvi szerkezetét.
- d) A végtelenségig folytatható, építhető szövegstruktúrát.

A formamesék legszigorúbb szerkezetű fajtája, a láncmese, a hiányt kifejező eseménysorral a végtelenségig építhető. A láncszerű eseménysor hiánymozzanataiból szerveződik szemről szemre ez a mesetípus. Állandó szerkezetében a hiányt bemutató kiinduló helyzettel szembesülünk, ezután természetes, hogy a nem teljesített kérések hiánysora szerveződik egymásra, míg be nem következik a fordulópont egy kérés véletlen/szándékos teljesítésével, a hiány megszüntetésével. Ekkor már a záradék humorát ízlelgetjük, esetleg bölcsességét csodáljuk. Memóriát, szókincset, közös játékkedvet egyaránt fejlesztenek ezek a szövegművek.

Idézzük fel *Propp* híres, a mesékkel foglalkozó kutatásait! Íme: „Senki sem gondolt arra, hogy lehetséges ilyen fogalom és terminus: a *mese morfológiája*. Holott a formák vizsgálatára, a szerkezeti felépítés törvényszerűségeinek megállapítására éppúgy van mód a népmesék, a mesefolklor világában, mint a szerves képződmények esetében.” Olyan szerkezetvizsgálatot eredményezett *Propp* elgondolása, vizsgálati módszere, amellyel a részek, részletek tüzetes elemzése által, a rész-egész kapcsolatra vonatkozó megállapításával, az elem-motívum-motívumsor viszony törvényszerűségeinek a feltárásával foglalkozott, ezáltal új ismereteket adott, nevezetesen az *áthelyezhetőség törvényét*, ami a mese fontos sajátja. *Propp* ezt írja: „az egyik mese alkotóelemei minden változtatás nélkül átkerülhetnek egy másik mesébe is.”⁴

A mesék *cselekvéssora* általánosan jellemző a mesékre. A szereplők cselekedetei a legkülönbözőbb szereplőkkel, egyéb elemekkel, tárgyakkal, körülményekkel köthetők össze. Ma már tudjuk, hogy a szereplők cselekvése roppant csekély. Célszerű ismernünk a cselekvéselemeket, *Propp* kifejezésével élve a funkciókat. Ezek időbeli egymásutániségának, variációsorozatának eredményeképpen, *Csikesz Erzsébet* kutatásai szerint az ok-okozati összefüggés alapján „a funkciósor tagjai logikailag és művészileg is különféle kapcsolatokat létesítenek”.⁵

Lássuk a *funkciósor tagjait*! Íme: Eltávozás, tilalom, tilalomszegés, tudakozódás, értesülés, cselvetés, kézrejátszás, károkozás, hiány, közvetítés, ellenakció, útnakindulás,

próba, reagálás (+/-), varázseszköz, kalauzolás, küzdelem, megbélyegzés, győzelem, H/B megszűnése, visszafordulás, üldözés, megmenekülés, megérkezés, követelés, feladat, teljesítés, felismerés, leleplezés, transzfiguráció, büntetés, jutalom.

A szerepkörök világát ismerni, elemezni azért is hasznos, mert újabb tanulságokat közvetítenek az információk. Ezek a közismert *szerepkörök*: ellenség/károkozó, adományozó, segítőtárs, a keresett személy, útnak indító, hős, álhős szerepkörökhöz funkciókat, helyszíneket, időpontokat, varázseszközöket rendelhetünk, s máris szöhetjük a mese színes szövetét nyelvünk gazdag tárházának felhasználásával. Ajándékozunk meg hallgatóinkat, a gyermekeket és önmagunkat is fantázia-szárnyaltató, értékgazdag életmintát közvetítő – színes szövetű – mesével!

SAKIRODALOM-JEGYZÉK

1. JAKOBSON, R.: *Hang-Jel-Vers*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1969.
2. CSIKESZ ERZSÉBET: *Találd ki a mesémet!* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
3. PROPP, V. J.: *A mese morfológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1975.
4. Ua. (18. p.)
2. CSIKESZ ERZSÉBET idézett munkája.

DR. FELEKY GÁBORNÉ

Kodály Téri Általános Iskola
Szeged

Szerepkonfliktusok a napközis nevelői tevékenységben

A szerepelmélet a szerepkonfliktus fogalmát elsősorban az egyén egyes szerepeihez kapcsolódó *elvárások közti ütközések* értelmezése során használja. Előfeltételezi azt, hogy az egyes szerepek tartalmilag jól körülírtak, s a szerep interpretációja az adott pozícióban cselekvő számára nem okoz nehézséget. A konfliktust az ellentétes elvárások egyeztetési nehézségei okozzák. E helyütt a szerepkonfliktus fogalmát az interpretáció¹ problémájához kapcsolom. A napközi otthoni nevelőnek „adott helyzethez kötött” tevékenységrendszere olyan *összetett szerep*, mely – éppen az intézmény helyzetéből fakadóan – *bizonytalanul körvonalazott*, s ez az oktatást végző pedagógushoz képest fokozottabb mértékben teszi ki őt a *szerep-interpretáció zavarainak*. Ezen hipotézisemet a napközis nevelői tevékenység egy-egy jellegzetes részterületén kívánom érzékeltetni. Az általam kiválasztott részterületek alkalmasak lehetnek mind a bizonytalan szerepmeghatározás, mind pedig a tudatos szerepfelépítés bemutatására.

1. „Gyermekegőrzés”: csomagmegőrzés vagy pedagógiai feladat?

A gyermekegőrzési feladat² az iskolával és különösképpen a napközivel szemben fogalmazódik meg, ez utóbbi intézmény szinte alapvető feladatáé. E kötelezettség annyira magától értetődik, hogy nem is szokás külön funkcióként kiemelni, bár a szakirodalom esetenként utal rá. Ugyanakkor *jelentősége óriási*: nem megfelelő ellátása az iskolai vezetés és a pedagógusok büntetőjogi felelősségre vonását is eredményezheti.

A kifejezés egy passzív magatartást feltételez, arra utal, hogy a pedagógus a család köréből, a szülői felügyeletből időlegesen kikerülő, a számára „leadott” gyermekeket egy bizonyos időre átveszi, majd lehetőség szerint az „átadott állapotban” a szülői háznak visszaadja. A kifejezés lényegében a csomagmegőrzés intézményére emlékeztet, innen a megfogalmazás *pejoratív* tartalma.

A napközis tanár több kollégájától eltérő időpontokban *átveszi* őket, *ellenőrzi* a létszámot, tisztázza az esetleges távollét okát; *elkíséri* napköziseit a tisztálkodás, majd az ebédelés helyszínére; *ebédeltet*; *megszervezi* a tanulmányi munkát, valamint a nem kevésbé fontos egyéb (kulturális, technikai, játék, sport stb.) tevékenységeket; eltérő időpontokban *indítja* a tanulókat a különböző iskolai elfoglaltságokra, visszaérkezésükkor *fogadja* őket; *uzsonnáztat*, majd *hazabocsátja* a tanulókat. Tehát állandóan változó fizikai térben tartja össze a gyerekeket. S eközben felelőssége lényegében a szülői felelősséggel azonos mértékű: jogilag is szankcionálható. Minden egyes résztvéteken során felel a veszélyhelyzetek elkerüléséért, a gyerekek testi épségéért, a felügyeletére bízottak jelenlétéért, a „megőrzés” szakmai szabályainak betartásáért.

Munkája során a pusztán megőrzői funkciót végző pedagógus folyamatosan kerülhet *konfliktus- és döntéshelyzetekbe*. *Szervezési nehézségeket jelentő* sajátos helyzet például, amikor a nevelőnek egyszerre több helyen kellene tartózkodnia: a teremben vagy az udvaron foglalkoztatni a csoport nagyobbik felét, míg az ebédlőben uzsonnáztatnia kellene azokat a tanulókat, akik az uzsonnaidőben valamilyen (pl. sport) foglalkozáson vettek részt. Hasonló problémát okoz, amikor különböző időben kell indítani a tanulókat napközön kívüli foglalkozásokra vagy éppen haza, miközben zökkenőmentesen kellene folytatnia az ottmaradók foglalkoztatását. A *tárgyi feltételek hiánya* (pl. nincs külön napközis terem, az osztályterem zsúfolt a sok fölösleges berendezéstől, a terem szinte átrendezhetetlen) elsősorban térszervezési problémákat vet fel. A *tanulók magatartása, viselkedése miatt* rendre felmerülő „helyzetek” (szófogadatlanúság, fizikai és erkölcsi értelemben vett durvaságok elkövetése egymással szemben, veszélyhelyzetek előidézése stb.) jószerével mindennaposaknak számítanak. *Mások magatartása* is állíthatja konfliktus- és döntéshelyzetek elé a nevelőt. Egy „külső” személy (pl. más nevelési elveket valló kolléga; a tanárral a gyerekek előtt konfrontációt kezdeményező vagy éppen ittasan megjelenő szülő; az iskolaépületen kívül tartózkodó csoportot veszélyeztető avagy magatartását kifogásoló járőrök stb.) beavatkozása gyakran jelent előzetesen „begyakorolhatatlan” pedagógiai szituációkat.

A példálózó felsorolásból is kitűnik, hogy a „csak” gyermekőrzés „sűrített” pedagógia. Szakértelmet követel, de egyúttal azt is szemlélteti, hogy a napközis nevelő távról sem csak passzív tevékenységet végez: e munka nagyfokú aktivitást követel, olyan aktivitást, amely a szakmai teljesítményen túl időlegesen a szülők családszervező tevékenységének – s természetesen felelősségének – átvállalását jelenti.

2. Az étkeztetés

Az étkeztetés során a nevelő – ismételten csak egyszerűnek látszó – feladata azt megoldani, hogy a tanulók „megfelelően”³ táplálkozzanak. Ez a mozzanat a napközis nevelő munkájának napirendjében kb. 20 és 15 percet jelent.

Milyen nehézségek adódnak e feladat során? Véleményem szerint ez a viszonylag rövid ideig tartó ebédtetés és uzsonnáztatás elsődlegesen a *szervezés*, a *csoportirányítás*, az *érték- és normaátadás*, a *szülő-iskola kapcsolat* problémáit veti fel. Ezek példaszerű számbavétele rávilágít a „megfelelően” táplálkoznak kitétel szimplifikáló voltára.

Ami a *szervezési* kérdéseket illeti: az étkezés időpontja – az utolsó tanítási óra után – adott ugyan, de ez heterogén összetételű csoport esetében eltérő. Össze kell várni a tanulókat. Mi legyen, ha késik az ebéd, ha egy tanítási óra elmaradása miatt a menzások

mellett az előre meghatározott időben már nem fér be a csoport az ebédlőbe? Hogyan érje el a napközis nevelő, hogy a tanítás feszültsége alól felszabadult gyermekek rendben az ebédlőbe vonuljanak, ott megint csak üljenek, étkezés előtt kezet mossanak, fegyelmezetten egyenek, betartsák a terem rendjét, ne akadályozzák más csoportok étkezését? Figyelembe vegyék-e a sajátos érdekcsoportot jelentő kisegítő személyzetnek saját munkájuk könnyítését jelentő elvárásait? A tanárnak szabad-e áthágnia bizonyos szabályokat (pl. azért, hogy a gyerekek a szabad levegőn költshessék el uzsonnájukat)?

Legyen-e a tanulóknak állandó helyük az ebédlőben, állandó ültetési rendet szabjon-e meg a tanár, amikor a gyerekek a barátjuk mellett szeretnének ülni?

Nem kevésbé lényeges kérdés a *csoport irányítása* sem. Milyen legyen a *légkör*, a hangulat? Szabad-e beszélgetniük a gyerekeknek evés közben? Ezernyi mondanivalójuk van más osztálybeli társaiknak is, s a nevelőnek is, akivel most találkoznak aznap először. Közölhetik-e gondolataikat az étkezés alatt?

Hogyan alakítsa ki a nevelő a gyerekek közti feladatmegosztást, jó vagy rossz „munkavégzés” esetén éljen-e a jutalmazás-büntetés eszközeivel? Ki kívánjon jó étvágyat? Leszoktassa-e a tanár és hogyan az óvodában megszokott „köszönjük szépen”-ről a gyerekeket? Mit tegyen, ha a gyerekek – egyébként tökéletesen érthető okok miatt – nem azonos tempóban esznek: ki várjon a társaira? Hogyan oldja fel azt az ellentmondást, hogy jó légkört teremtsen, ugyanakkor végezze a feladatát?

A csoport irányítása során megküzd a nevelő azzal a kérdéssel is, hogy *mennyit egyen* a gyerek. Döntése lényeges meghatározója a légkörnek is. Elfogadjon-e otthon kialakult szokásokat, vagy szabályokat alkosson („mindent meg kell enni”, „a kiszedett ételt meg kell enni”, „azt és annyit eszik a gyerek, amennyihez kedve van” stb.)?

A csoportirányítás egyik szintén rendkívül nehezen eldönthető kérdése az, hogyan vegye figyelembe a nevelő a gyermek *életkori sajátosságait, érzéseit*, egész gyermek-emberi mivoltát. Úgy vélem, ez az egy probléma az egész fenti kérdéssort áthatja. A gyerekek nem egy hermetikusan elzárt térben élnek, hanem az étkezési idő minden pillanatában valamennyi érzékszervükkel észlelnek valamit, és hordozzák érzéseiket. Ez lényegében egy sajátos, naponta más és más konfigurációt eredményező kavalkád. Észlelik kézmosáskor a csőtörést vagy éppen a mellékhelyiség bűzét. Felbolydulnak egy csótány láttán, háborognak a napi menü hallatán. Közben sírnak vagy örülnek a délelőtti avagy egy otthoni esemény miatt. Egyikójuknak étkezés közben kiesik a foga, másikójukra ráömlik a leves. Testvérét, barátját látja meg, vagy egyéb érdekességet fedez fel. Pancsol a vízzel, énekelni vagy füttyölni van kedve, kalimpáló lábával megrúgja a társát, játszik az almával, véleményt nyilvánít az ételről, jelzi, hogy keveset vagy sokat kér, mindenről eszébe jut valami, a gyűjteményébe összeszedi a sajtupapírokat, tudni akarja az étel nevét, zavarja a csempe pohár, a grízokedlinek megörülve saját használt evőkanálával nyúl a levesestálba, hallgatja a többiek reagálását, s sorolhatnám tovább. Amúgy maga az étkeztetés eseménytelen.

A fent említett kérdések kapcsán is jelen van, ám külön is kiemelés érdemel a pedagógus *érték- és normaátadó* szerepe az étkeztetés során. Hogyan közvetítse a mintát: maga is a tanulókkal egyen vagy (ha egyáltalán választhatja ezt a megoldást) sem? Kisebb gyerekek esetén: meddig segíthet a tanár a hús elvágásában avagy a víz kitöltésében, s mi az a határ, ahol már gátolja önállóságukat? A gyerek a számára kényelmes (pl. maga alá húzott lábbal) vagy az egészségesnek mondott egyenes testtartással üljön, miközben így a levegőben lóg a lába? Elvárjuk-e a helyes evőeszközfogást kezdettől fogva, holott tudjuk, hogy a gyerek izmai kilenc éves kor körül képesek a megfelelő tevékenységre? Ki szedjen először a levesestálból? A felelősi rendszer hogyan működjön? Miként neveljen a pedagógus kulturált étkezési szokásokra, a helyes evőeszközhasználatra, szalvétahasználatra, s ugyanakkor hogyan vegye figyelembe az otthoni szokásokat (ahol mondjuk harapni lehet a kenyeret, nem kell kést vagy szalvétát használnia, könyökölhet, megszakíthatja az evést stb.)?

Az étkeztetés a *szülő és az iskola kapcsolatának* egy olyan területe, melyen keresztül a szülők a legkönnyebben elmaraszthatják a kapott szolgáltatást, jöllehet itt az iskola inkább csak közvetítő. Azt étkeztetés válthatja ki leginkább a szülők reakcióit, attól függően, mennyire elégedettek az étel árával, minőségével, mennyiségével, a pedagógus étkeztetés közbeni magatartásával. Egyre erősödő szociális problémaként jelentkezik, hogy emelkednek a térítési költségek, a szülő jogosan sokkal igényesebb ezen a téren. Ez látszólag az iskolavezetés és a szülő kapcsolatában jelentkező gond, valójában azonban a napközis nevelő jelenti az ütközőpontot. Pl. a lumpen apuka az évi egy csomag szalvéta megvásárlása helyett kiveszi gyermekét a napköziből, s ugyanígy jár el egy másik szülő, ha tévedésből egy ideig kevesebb állami hozzájárulást kapott, mint amennyi megillette volna, s nem orvosolják a gondját.

A kérdések révén érzékeltetett problémák természetesen összefonódva vannak jelen a napközis nevelő étkeztetéssel kapcsolatos munkájában, s így felmerül a kérdés: egyáltalán léteznek-e a sokféle szempontot összehangolni képes pedagógiai „stratégiák”?

Elvileg lehetséges stratégia, hogy prioritást biztosítsanak a *szülői* elvárásoknak, ez azonban sajátos „kulturális diffúziót” jelentene. A „lakjon jól a gyerek, ha már olyan drága az étkezés” típusú érvelés ütközik az „annyit egyen, amennyi jól esik neki” elvvel. Az esetleges egyéni kérések és esetek akár ellentétes – a tanárt elmarasztaló – következtetések is eredményezhetnek: „miért nem biztatja, noszogatja a gyereket, hisz olyan sovány”, vagy „hányt a gyerekem, biztosan a napközis erőltette bele az ételt”. Ugyancsak sajátos jelenséget okozna az is, ha minden tanuló a saját „szubkulturális standardjai” szerint étkezne.

Segíthet esetleg az *alternatív pedagógiai* elképzelések ismerete is. Például a gyakorlatban a *Waldorf-pedagógia* ünnepet csinál az étkezésből, a *Gordon-pedagógia* viszont bevonja valamennyi diákot az őket is érintő rendszabályok, előírások megfogalmazásába, s így a diákok sokkal inkább hajlandók betartani a rendszabályokat, mert látják, hogy azok a saját szabályaik, nem csupán a tanároké. Alaptétele tehát az igények kölcsönös kielégítése, de egyikük sem a másik rovására elégíti ki igényeit.⁴

Az alternatív pedagógiai törekvések ismeretén túl a nevelő felvértezheti magát az *iskolai vezetés elvárásaival*, de segíthet a *napközis muunkaközösség* által közösen kialakított gyakorlat is.

3. A tanulás problémaköre

Ahhoz, hogy megállapítsuk, mi a napközi otthoni tanulás feladata, figyelembe kellene venni a szakma és az osztálytanítók, ill. a szaktanárok elvárásait, a szülők igényét, valamint a gyerek szempontjait, majd pedig mindezeket szembeesíteni a napközis nevelő szerepfelfogásával. A szempontok jórészt tisztázatlanok, gyakran nem egyeztethetők össze, sőt néha egymásnak is ellentmondóak.

Az *osztálytanítók és a szaktanárok* elsődleges elvárása a napközivel szemben, hogy az megtámogassa az oktatást: az általuk feladott házi feladatot a tanulók a napköziben elkészítsék, és megtanulják a leckét.

Hasonló a *szülők* alapállása is: számítnak arra, hogy a napközi tehermentesíti őket az otthoni leckeekészítésben való kényszerű közreműködéstől.

A *tanulók* igénye elsősorban az, hogy felszabaduljanak a többórás tanítás feszültségei alól, ha viszont tanulásra kerül sor, akkor minden segítséget megkapjanak a napközis tanártól. Ez esetben ők – s szüleik is – szaktanári követelményeket támasztanak vele szemben.

Hosszú oldalakat igényelne annak ecsetelése, hogy a napközis nevelő mit tud kezdeni a *sakirodalom* olyan elvárásaival, mint pl. „beszélgetés a tanórai munkáról”, „a leckével kapcsolatos problémák előzetes megbeszélése”, „a csendes tanulásra és az ellenőrzésre

fordítandó idő arányának és tartalmának megtervezése”, „célkitűzés és a tanulók motiválása”, „korrepetálás és egyéni foglalkozás az arra rászorulókkal”.⁶ A *napközis nevelő* sokféle szerepfelfogás közül választhat.

A szakirodalom szerint a tanulási foglalkozás szervezésének első lépése a zavartalan tanulás feltételeinek még a *tanulás megkezdése előtti* megteremtése, értve ezen a levegőzés, a pihenés, az illemhelyhasználat biztosítását.⁶ Az általános iskolás korosztály esetében 60 perc a kötelező levegőzési idő, ugyanakkor rendszeresen előfordul, hogy a kilenc éveseknek hat tanítási óra és az azt követő ebéd után 20 perc jut erre a tevékenységre. Illuzórikus elképzelés az is, hogy a gyermekek emésztése az előírt időszakra fog esni, s a tanulási idő ideálisan zavartalan marad.

A szükséges felszerelések, tankönyvek stb. előkészítését követik a tanulás *közvetlen fázisai*: a tanulandó anyag tisztázása; az egyéni tanulás; a számonkérés és az értékelés, majd pedig a tanulást hamarabb befejezők foglalkoztatása. Ismertek tehát a napközis tanulókkal kapcsolatos elvárások és magának a munkának a látszólag egyszerű szakaszai is. Ezeknek a napközis tanár általi interpretációját azonban megnehezíti, hogy a valóság többnyire *rendezetlen* állapotokat produkál. Mivel a tanulási idő nem védett, a gyerekek ebben az időszakban kötelező és választható foglalkozások (tömegsport, társastánc, úszás, idegen nyelv, szakkör stb.) során vesznek részt, s a legkülönbözőbb időpontokban jönnek-mennek. Ritka a homogén (az „egy osztály egy napközis” csoport) összetétel, eltérő tehát a megtanulandó tananyag is, nem is beszélve az egymás közt megbeszélendő élményanyagról. Amikor aztán a tanulás megkezdődne, kiderül, hogy egy másik teremben maradt valamely felszerelés, kifogyott a toll, eltört a ceruza, elfelejtették visszavinni a könyvtári könyvet, s hogy a biológiai szükségletek jelentkezése – „fura módon” – a tanulási időre is eshet, stb.

Az elvárások és a szervezési *követelmények maximalizmusának* a „terep” jellegénél fogva *nem tud megfelelni*. Ennek leglényegesebb okai: (1) a napközis csoportok tanulási szempontból heterogén összetétele; (2) a tanulási idő nem védett; (3) a napközis nevelő teljes tantárgyi spektrumra kiterjedő tudásának illuzórikus feltételezése; (4) a tanulási felelősségnek a napközire való áthárítása.

Maga a tanár vagy vállálja a *hagyományos* újratartó vagy leckeigártató szerepét, vagy választhat az *alternatív* pedagógiai felfogások közül is.

A *Waldorf-iskolában* nincs házi feladat, a diákokat abban fejlesztik, amiben tehetségesek, s hagyják, hogy maguktól zárkózzanak fel. A tanítás célja, hogy önálló értékteremtők, újat alkotók legyenek. A *Gordon-módszer* önállóságukat fejleszti, azaz nem írja elő, hogyan és mikor tanuljanak. Megbízik a gyermekben, *felelősségérzetükre és önbizalmukra* épít, arra törekszik, hogy tanulni tanítsa meg a gyerekeket, tehát tegye képessé őket arra, hogy saját tanulási módszert alakítsanak ki.

A nevelői tevékenység egészére nézve igaz, hogy a tanár nem vállalhatja fel a neki címzett – s többnyire egymással versengő vagy éppen egymásnak ellentmondó – elvárások mindegyikét. *Választania kell*. Kognitív disszonanciáját oly módon csökkentheti, ha számára vonzó és általa eredményesnek tartott nevelési „filozófia” talaján áll, megkísérli azt következetesen alkalmazni, tudva ugyanakkor azt is, hogy ezzel mely elvárásoknak felel meg, s tudatosan melyeket nem kíván magáévá tenni.

JEGYZETEK

1. Goffmann Erving: A hétköznapi élet szociálpszichológiája, Gondolat, Bp. 1981.
2. Gázso Ferenc: Megújuló társadalmi egyenlőtlenségek, Kossuth Kiadó, Bp., 1988.
3. Füle Sándor: Nevelőmunka az általános iskolai napközi otthonokban, Tankönyvkiadó, Bp. 1975. 59–60. o.
4. Gordon, Thomas: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat, Bp., 1991. 23–37. o.
5. Füle Sándor: i. m. 59–60. o.
6. Ugyanott.
7. Gordon, Thomas: i. m. 310–312., 321–322. o.

SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER

Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

József Attila: Ringató c. versének elemzése

1. Holott náddal ringat,
holott csobogással,
3. kékellő derűvel,
tavi csókolással. | 1. | = || 1. ||

- Lehet, | hogy szerelme
6. földertől majd mással, | 2. |
de az is ringassa
8. ilyen ringatással. | 3. | || 2. ||

Az „elhallgatás” mint szövegszervező erő

Az egyszerű érzelemfellobbanást a költeményben népdalra emlékeztető dalszerűség fejezi ki. Ennek ritmikai megfelelője az egyszerű népdalforma. A 6 szótagos sorok négyesével alkotnak két versszakot. A vers kis szerelmi dal, a *nagy érzés személytelen kifejezése*. Az érzelm kifejezésének módja a közlés eszközévé válik. „A költemény szabályos tagolása, az egyenletesen visszatérő hangsúlyos szótagok, az ismétlődő magánhangzók, a távolból alliteráló hangok: *csobogással, csókolással, ringassa, ringatással* egyaránt és főként együttesen alkalmasak a ringatásra” (Fónagy 1989, 187). A vers tartalmi, érzelmi, hangulati kiépülését egységbe fogja a címbeli *ringató*. Erre következik igei változata a *ringat* a versindító sor végén, az 1. versszak egyetlen állítmányaként, majd igei- *ringassa* és főnévi alakváltozatának *ringatással* visszatérése a 2. versszak verszáró mondategységében, a 7–8. sor végén.

Az 1. versszak egyetlen mondategész, melynek kulcsszava, tartalmi és szerkezeti szervezője a *ringat* igei állítmány. Az igealak alapszava *ring*: »lágyan himbálódzik«, ennek -at igeképzős alakja: *ringat*: »valamilyen állapotba kerül.« A *ringat* igei állítmány mellől hiányzik az alany: *ki?* vagy *mi?* *ringat*. Az alany „elhallgatása” már az 1. versszak természeti képének vonatkozását, értelmezését nyitottá teszi, az értelem síkját a hangulati sík felé mozdítja. A *csobogással* az igei állítmány eszköz- vagy állapothatározója az akusztikai síkot mozgásba hozva, a csobogó víz asszociációját ébresztve építi a vers természeti képét:

*Holott náddal ringat,
holott csobogással,*

A *csobogással* a versszak egyetlen rímpárjának hívóríme, mely a *csókolással* mint a nagy érzés versbeni jelenlétét megnevező fogalommal cseng össze. Ez a rímpár finom természeti képbe burkoltan *tavi csókolással*, a népdalokra emlékeztető módon jelenlévő

természeti háttérrel képes a vers hangulatát megteremteni úgy, hogy a két rímsszó együttesen válik a gyengédség kifejezőjévé. A két rímsszó összezsengése morfológiailag is motivált: mindkettőben az *-ás* igeképző (igéből névszót képző), a *-val* határozórag szerepel, amely a teljes hasonulás eredményeként – a képző *s* mássalhangzójával – azonos módon cseng össze. A két rímsszó alkalmas a sorvégek és a versszak hangulati, érzelmi egységének kifejezésére.

A versszak szervező eleme a mozgáselem. A versritmus a víz, tó hullámlásait érzékelteti. A hullámlást a *náddal* első szótagjának hangsúlya indítja el, melynek a két szótagos *holott*: »egyszer, máskor« jelentésében ad lendületet. A nyomatékok hullámlását a hanglejtés hullámlása húzza alá. A nyomatékos szótagokon magasba sülk a hang. Máshol helyettesíti a hanglejtés a nyomatékot. Így a „nagy hullámokon belül (*náddal, csobogással, kékellő, tavi*) kisebb hullámokat is észlelhetünk (*holott*: 1. sor, *holott*: 2. sor, *csókolással*)” (Fónagy uo.). A versritmus teremtette egyenletes „mozgáselmény”, a ringatás vizuális és az akusztikai síkot egyaránt mozgásban tartja. Az 1. versszakot záró *csókolással* szóalak a gyengéd érintés elvont fogalmaként a 2. versszakban a *szerелеm* szükségszerű megjelenését irányítja.

A 2. versszakban a természeti kép lágy hullámlása a szép érzés állapotának kifejezőjévé minősül. Bonyolultabb lesz azonban a mondatstruktúra. A *lehet* feltételes alanyi alárendelő főmondat az 1. versszak mondategységével látszólag ellentétes. A főmondat utalószava (*az*) ugyanis a *szerелеm* féltésének, elvesztésének gondolatával „töltődik fel”, tartalmasodik: *Lehet [az], hogy szerелеm / földerűl majd mással*. Ennek a szép érzésnek a féltését a feltételes alanyi mellékmondat *szerелеm – mással* sorvégi kiemelése is erősíti. A főmondat lehetőségként és időben a jövőbe utalva (*majd*) idézte a *szerелеm*-féltés mozzanatát. A 2. mondategységhez a *de* ellentétes kötőszóval bevezetett mellérendelő mellékmondat kapcsolódik:

Lehet, hogy szerелеm / földerűl majd mással, ^{de} az is ringassa / ilyen ringatással. A versszak mondategységeinek tartalmi, logikai összefüggése így összegezhető: $((2/a) \rightarrow (3))$.

Az ellentétes utótagú kapcsolás oldja a *mással* negatív hangulati hatását, s egyben a két versszak mondategységei közötti „látszólagos” ellentétet is megszüntetheti: [(1) — (2/a) \rightarrow (3)]. A sorvégi nyelvi elemek szerepe itt is kiemelt, mint az 1. versszakban. A *mással* – *ringatással* keresztrímes összezsengésben közömbösül a *mással* reális vonatkozása, a felelő rímbe a *ringatással* szóalakban a versszak, de egyben a versegész hangulati, érzelmi, hangzásbeli harmóniája összegződik. A költemény 1–4. sorában kifejtett a helyzet, a természeti kép (vö. népdalküszöb), az 5–8. sorban a konkrét személyesség nélküli lírai helyzetkép bomlik ki. A költői válasz – a boldog hangulati egységbe beágyazottan – a boldogság múlandóságát, a halk lemondást sugallja. Az elhallgatás a költeménybeli „homály-hangulat” megteremtője.

IRODALOM

Békési Imre: A gondolkodás grammatikája. Szöveg- és mondat szerkezeti elemzések. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Fónagy Iván: A költői nyelv hangtanából. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989.

Lehetőségek a honismereti nevelőmunkára az általános iskolában

1. A HONISMERET TANÍTÁSÁNAK JELENE

A honismeretet önálló tantárgyként jelenleg nem tanítjuk. Egyes tantárgyakban (anyanyelv, történelem, ének, rajz, földrajz stb.) megjelennek ismereti elemei, de komplex egymásra hatásában nézve, ha egymást nem erősítik, ezek az elemek részismeretek, részérzelmek maradnak. Hol látom én a problémát? Az ismeret, élmény, érzelem hármában az utóbbi kettő gyakran hiányzik. Nem alakulhat ki igazán kapocs az egyén és a haza között megfelelő élmények mennyisége és erőssége nélkül. A nevelőmunkában igen fontos az összetettség, az, hogy minden ágazatból alapismereteket szerevezve legyen mód a sokfajta variálható tevékenység művelésére, élményszerzésre, érzelmi átélésre. A honismeretben nincs kor, műveltségbeli gát, öreget, fiatalított összeköt. A jelenlegi eszmei és személyi torzalkodások közepette az iskolák még bezártabbak lettek, s a gyerekek „tankönyvvél” és videóval való találkozásai csak a gyakoriak. Pedig a személyiségfejlesztésben nem mondhatunk le a hazában, nemzetben való gondolkodás semmilyen eleméről, s ezt nem szűkíthetjük le pusztán helytörténeti tanórákra, népzene vagy népmondák tanítására. „A honismeret önmagában a nép és a haza múltjának és jelenének teljességét öleli fel tartalmát tekintve és megismerési módzataiban. Az egyén számára azonban ehhez a komplexumból mindig csak egy rész közelíthető meg az általa elsajátított módon, annak fejlettségétől is meghatározottan... ugyanazokat a személyiségfejlesztő hatásokat az egyes személyiségek esetében más és más élményanyagokkal is el tudjuk érni. Ha ez így van, akkor a honismeret minden tartalmi anyaga alkalmas a személyiségfejlesztésre.”

A pedagógusképzésben alig találunk arra példát, hogy – ha csak szakkollégiumi keretek között is – erre a speciális ismeretátadó és nevelőtevékenységre felkészítenénk a hallgatókat. A zsámbéki kezdeményezés hatását környezetemben még nem érzékelttem.

2. LEHETŐSÉGEK ÉS MEGVALÓSULÁS

1975 és 1990 között több alkalommal is kísérletet tettünk arra, hogy iskolánkban tudatosan beépítsük a honismeretet abba az alaptudásba, amit elvárhatunk az általános iskolát elvégzett tanítványainktól. Négy alapvető módszert tűztünk ki célul:

- a nevelőtestület, de elsősorban a tanítók szakmai továbbképzését a témakörben
- lehetőleg valamennyi tantárgyban a honismeret nemzeti és zalai sajátosságainak kiemelése, munkaközösségi üléseken tanításának módszertani megalapozása
- a profilba vágó szakkör működtetése; a hagyományos rajz, honvédelmi és információk világa szakkör és fakultáció együttműködése az előzőekben
- a honismeret elemeinek összefogása, szintézisbe hozása az osztályfőnöki nevelőmunkában.

Két alkalommal tartottunk továbbképzést a nevelőknek. Első ízben a teljes nevelőtestületnek, másodjára napközis nevelőinknek és tanítóinknak. Ez néhány felsős osztályfőnökkel kibővülve mintegy háromnegyed részét érintette a testületnek. A továbbképzés egyszerű, szemléletes módon próbálta megközelíteni a lehetőségeket, a realitásokat, s adott módszertani tanácsokat a továbblépéshez. Hatása elfogadható módon mutatkozik. Sajnos, az osztályfőnöki nevelőmunka szintetizáló tevékenységéről már nem nyújthatok

optimista képet. Okát a nevelők ilyen irányú képzettségének hiányában, a sok osztályfőnöki aktuális feladat feldolgozásának szükségességében és szemléleti problémákban látom. Az utóbbi néhány évben meg uralkodóvá vált az idegen nyelv és számítógép mindenek fölöttisége iskolánkban, ami a maga nemében helyes irányzat, de nem a honismeret, a könyvtárpedagógia vagy a testedzés rovására.

Ezután részletesebben a tanórai és a tanórákon kívüli honismereti nevelőmunka lehetőségeiről és elért eredményeiről kívánok írni.

A) Az 1978-ban életbe lépett tanterv (és többszöri korrekciója) alapelveiben igencsak érintőlegesen foglalkozott a honismerettel mint nevelési céllal vagy oktatási tartalommal. Mivel ez a tanterv az egyes tantárgyak tanítására a korábbinál nagyobb szabadságot biztosított a nevelőknek nemcsak a módszer megválasztásában, hanem a tananyag feldolgozásában is, ezért a pedagógusok megkereshették a szülőföldre, a hazai tájra vonatkozó ismeretátadás lehetőségeit. A felkészültebb tanárok nagyszerűen tudták ötvözni munkájukban a „zalaiság” (szűkebb haza!), a „magyarság” és az „európaiság” csodálatosan összefonódó hármását. Ezt az eszmeiséget legjobban Karlovitz János gondolatával tudom bizonyítani: „A magyarság – és általában egy-egy nemzeti karakter, saját kultúra – belefér az európaiságba, pontosabban: színezi, erősíti azt. Vagyis be lehet lépni a sokat emlegetett „Európa-házba” nemzeti sajátosságokkal és „öltözetben”, sőt... úgy válik igazán gazdaggá Európa, ha az egyes népek, néptörzsek értékeit nem elfeledtetni, megtagadni, hanem megtartani, éltetni képes. Éppen a nemzeti sajátosságok teszik sokszínűvé és érdekessé ezt az öreg földrészt.”

Iskolánkban a belső szakmai továbbképzések után megvizsgáltuk a tananyag nyújtotta lehetőségeinket, hozzákapsoltuk a már hagyományosan és jól működő honismereti szakkör módszertani segítségnyújtását, valamint az 1984-ben megjelent honismereti fakultatív foglalkozás ajánlott programját. Ugyanilyen fakultációt nem szerveztünk – lévén volt ebben az ágazatban egy működőképes szakkör –, de az ajánlott foglalkozási anyagok, tevékenységi formák, értelmezési keretek nagyszerűen csatlakoztathatóak akár az anyanyelv, a környezetismeret, a földrajz, a történelem vagy ének tantárgy honismereti céljaihoz. Jó példákat a felső tagozat tantárgyaiból is hozhatok. Például:

– anyanyelv 5. osztályban. Az I. nagy fejezet: Mesék, mítoszok, mondák az emberről... nagyszerű alkalmat kínál a szülőföld népköltészeti alkotásainak megismertetésére. Tanítványaink ebben az életkorban dolgozzák fel a homokkomáromi templom építésével vagy az Inkey családdal kapcsolatos népmondát, a kiskomáromi gyűjtésű Két szál pünkösdi rózsza kezdetű népdalt vagy a Heten vannak, mint a gonoszok szólás-mondást (a gelsei Ördög testvérekről!). A Sapkatöltés c. István-kori népmonda ugyan somogyi, de a környékünkön is jól ismert. A II. fejezetben a János vitéz tanítása során a népi megfigyelések helyi hagyományaira került sor, vagy érdekes irodalmi nyelvi fordulatokat vetettek egybe a népnyelv ízes zalai kiadásával. Ezek azok a tananyagrészek, amelyeket például az ország valamennyi tájegységének valamennyi iskolájában körülbelül így fel lehet dolgozni. A gyerekek által olyan igen kedvelt műsorórák menetét is lehet úgy irányítani, hogy azokban mindig szerepeljen a szülőföld népköltészete akár prózában, népdalban, bábjátékban vagy egyéb dramatizációban.

– történelem 6. osztályban. Ennek az évfolyamnak tanítjuk a várháborúkat. Sok magyar település vagy tájegység végvára a hazafiság bástyája volt, hiszen köztudottan az erő nemcsak a falakban, hanem a várvédők lelkében is gyökerezett. Mi minden esztendőben megemlékezünk Kanizsa várának hős védőiről. Attól függően, hogy a helyi vagy a körzeti múzeum milyen gyűjteménnyel rendelkezik, szervezheti mindenki a helytörténeti múzeumi tanórákat az Árpád-kor vagy a virágzó feudalizmus témakörében. A történelem tanítása során igazán bőséges lehetőség adódik a nagy történelmi évfordulók ünneplésére megemlékezések, gyűjtőmunka, pályázatok formájában. Névadónk, Hunyadi János tiszteletére évente történelmi emlékorát szervezünk. A gyűjtőmunka, az ünnepi öltözék, a vendégek, a kiállítás, a megszokottól eltérő óravezetés, teremrend – a tartalmi

munka mellett – különlegessé varázsolhatják ezeket az órákat. Még a legrendetlenebb gyerekek is élmény, maradandó emlék, ha a fentebb felsorolt munkaformák egyikében részt vesz, nagy történelmi elődeiről megemlékezik, lakóhelyével az ünnep kapcsán alaposabban ismerkedik.

6. osztályban követelmény először a forráselemzés. Rövid, elbeszélő forrásrészletek és törvények feldolgozásával valósul ez meg. A Szent István jubileum alkalmával az István király ítélete c. mondából indultunk ki. A naiv történetben felbukkanó ítélezés meséjére ráfelelt István törvényeinek (I. 8–13, 17.) elemzése. A megemlékezés során odáig is eljutottunk, hogy milyen meghatározó szerepük van a vallás által megszabott különböző szokásoknak, magatartási formáknak, mint az étkezés, öltözködés, az ünnep külsőségei. A forráselemzés után könnyűszerral léptünk tovább a környékünkön szokásos népi böjti étkezés, húsvétolás, avagy a barka szentelés jellegzetességeinek megbeszéléséhez.

– rajz 7. osztályban. A tananyag sok lehetőséget kínál arra, hogy elsősorban a tárgyi néprajzot és megyénk élővilágát, mint megnyilvánulási formát, mint manuális tevékenységet, mint elsajátítandó technikát, felhasználjuk rajzórán. A természetes formavilág részletes megfigyelése és elemzése kapcsán környezetünk növényzete és rovarvilága megelevenedhet a rajzlapokon, s egy-egy termés alapjául szolgálhat a forma mozgásáról szóló tanulmánynak. A színek kompozíciók dekoratív kialakítása gyakorolható húsvéti tojások festésén, népi szöttek utánzatainak elkészítésén. A gyerekek szívesen festik tele a teret hímzés mintákkal, de a zalai fehérhímzés néhány motívumát zsebkendőjük, gallérjuk kivarrásával is megismerhetik. Iskolánkban nagy hagyománya van a divatkép – montázsok készítésének. Miért ne lehetnének ezek a munkák a nem nagyon különleges, de mégis jellegzetes zalai népviselet megelevenítői! Az időbeliség megfigyelésére alkalmazott fotóknak igen széles tárháza látható a néprajz témakörébe tartozó könyvállományunkban. Tehát alig akad a rajzban olyan témakör, amelyikben a honismeret valamelyik eleme ne szerepelhetne. Kapcsolódhat mellé egy-egy népdal, kirándulásainkról egy-egy riport, sőt szakköröseim fotói is!

– földrajz 8. osztályban. Amikor hazánk nagytájainak komplex természeti és gazdaságföldrajzi jellemzését tanítjuk a gyerekeknek, a Dunántúli-dombság megismertetése kapcsán számtalan lehetőség van Dél-Zala és benne Nagykanizsa földrajzának megbeszélésére. Igazán elmondhatom, hogy érdekli a gyerekeket, hogy a város utcái és épületei a Principális-völgy középső része mellett besüllyedt 4–5 km széles árokban helyezkednek el, amely ÉK–DNy-i irányban húzódik a Balatonnal párhuzamosan. Mindig megbeszéljük, hogy lakóhelyünk az ország egyik legcsapadékosabb városa, de egyenletesebb elosztásban, mint más területeken; miért legnagyobb értékünk a humuszban gazdag termőföld, s hogyan pusztulnak le a domboldalak „földes-kopárrá”.

Nagykanizsához legközelebb eső jelentősebb vízfolyás az erősen szennyezett Mura folyó. Befogadja szennyvizeinket, tisztítás után ivóvizet ad. A terjedelmes erdőségekben fakadó tiszta források – Szuloki-forrás, Eszperantó-forrás – vizét kirándulásaink alkalmából ki is próbáltuk. Nemsokára a pacsai tónál a Zalára ugyancsak jellemző elgátolt völgyben kialakított mesterséges halastavat fogjuk megtekinteni.

Ha valamelyik tantárgy tanításához segítséget nyújt a honismereti szakkör gyakori kirándulásaival, akkor az a földrajz és az élővilág. Dél-Zala flóráját mintegy 1232 magasabb rendű növényfaj megtekintésével reprezentálhatjuk, s a 180 vadontermő magyarországi gyógynövényből begyűjthetnénk legalább 150-et. Csodálatosak a zalai erdők bükköseikkel, a gyertyánosokkal és a fenyvesekkel. A szelíd gesztenyével minden gyerekeknek volt valamilyen kapcsolata, de többször szedtünk már csokorba kakasmandikót, turbánliliomot. A budafai, az olgajmaji, a kistolmácsi és az obornaki vadászházban látott szarvasstréfa a zalai erdők büszkeségét mutatták meg. Szinte felsorolhatatlan szülőföldünk természetföldrajzi szépségének ezer jele, amelyekből számtalant újra és újra fölfedezünk, megelevenítve a földrajz könyv lapjait.

B) Itt most röviden arról szeretnék beszámolni, hogy a honismereti szakkör minden esztendőben a szokásosnál szorosabban együttműködik az iskola valamelyik gyer-

mekcsoportjával. Nemcsak egyszerűen együttműködik, hanem közös tervezés nyomán alkotó módon gyűjt össze, elevenít meg, dolgoz fel nemzetünk, városunk vagy iskolánk múltjából valamilyen fontos, kiemelkedő tényrt. Például erre került sor az 1987-88-as tanévben. Már a nyár végén elkezdtek a gyűjtőmunkát a helyi múzeumban: mi is történt Nagykanizsán 1848-ban. Ekkor még sem a gyerekek, sem én nem gondoltuk, hogy a kutatómunkának a vége a helyi Centrál-étterembe, egy városi ünnepségre vezet el. Ugyanis a hiteles helyi eseményt, a Szarvas-vendégfogadóban megtörtént 1848. március 18-i tanácskozást színpadra állítva színjátszó szakkörünk előadta a város 1848-ra emlékező 140. jubileumi év ünnepi programja keretében. Ez így leírva most nagyon egyszerűnek hangzik, de nem hiszem, hogy sok magyar iskolában csinálták ezt végig. A szakkör összegyűjtötte a tényanyagot, a hiteles történelmi személyek nevét, kiegészítettük újságok, plakátok, korabeli irodalom tanulmányozásával. Hogy színpadképes legyen, nekiültem és feldolgoztam színjátékká. Színjátszóink hatalmas sikerrel többször bemutatták, a Városi Úttörő Elnökség pedig kiadta, s az általános iskolák helytörténeti anyagként vételezték be könyvtárukba. Soha nem fogom elfelejteni, hogy mind a két szakkör tagsága az utolsó pillanatig mennyi ötlettel állt elő, akár a tárgyi néprajz (egy-egy kancsó, szötteknek alkalmazása), akár a helytörténet (feltétlenül szerepeljen és hogyan a kanizsai 12 pont!) alkotó alkalmazásával kapcsolatosan.

Ugyanígy írhatnék arról is, hogy a „100 éves az iskolaépület” program keretén belül a honvédelmi fakultáció miként járt utána a 48-as gyalogezred történetének (lévén iskolánk kaszárnyának épült 1890-ben!), vagy idén a Kossuth-év során hogyan szerveztünk az információk világa fakultációval közösen 19. századi divatbemutatót. A legutolsó napernyő, csat, lokni is „helyen” volt a kis manökeneken, de a műsorközlők szvaiban is, hiszen a korhűség meglevenítéséhez széles körű gyűjtő-kutató munkát végeztek a gyerekek. A divatbemutatón az ámuldozó gyerekek és felnőttek hallották és egyszerre látták is, hogy ebben a történelmi korban hazánkban a divat több volt, mint viselet. Egyszerre volt politika, tiltakozás és a nemzeti érzés ébrentartója is.

A két-három gyermekcsoport közös munkája legnagyobb értékének én azt tartom, hogy megközelít egy integrált műveltségi tartalmat, mélyebb érzelmeket vált ki, és érdekesen tanítgat közösségi munkára, közös élmények megszerzésére.

FONTOS!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy kézirat. Csak gépelt, 10-12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).

Külön lapra kérnénk fölírni irányítószám, lakcímüket, munkahelyüket és személyi számukat, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásaitat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.

A szerkesztőség

Módszertani ajánlás, útmutató

A magyar helyesírás szabályainak felső tagozatos használatához

Remélem, hogy módszertani ajánlásom, összeállított útmutatóm nagymértékben hozzájárulhat az általános iskolai felső tagozatos helyesírástanítás eredményességének növeléséhez, színvonalának emeléséhez. Alapját, lényegét az a meggyőződésem adja, amely azt vallja, hogy a tanítás-tanulás folyamatában *A magyar helyesírás szabályainak* nélkülözhetetlen taneszközzé kell válnia. Nemcsak a magyarórán, hanem minden órán, nemcsak alkalmasszerűen, hanem állandó rendszerességgel, sőt még otthon is, a szülői házban. Ennek megalapozása nyilván az anyanyelvi órák feladata. Útmutatómban ezért a Takács Etel nyelvi tankönyvekre és munkafüzetekre támaszkodva, olyan tanmenetszerű összeállítást készítettem 5–8 osztályig, amelyben föltüntettem, hogy az adott tanítási órán a „Szabályzat” melyik pontja alkalmazandó. Majd a szóban forgó szabály megértését, gyakorlását célzó anyagot ajánlok, végül pedig ezeknek a feladatoknak a megoldását is közlöm. Munkám során Kosztolányi sorai lebegtek előttem: „Azt a lelket és nyelvet, melyet rövid időre örökbe kaptunk, új szellemmel fényesedve, csorbítatlanul át kell adnunk utódainknak. Ez a küldetésünk.”

A terjedelmes összeállításból most csak egy-egy rövid részletet mutatok be figyelemfelhívó szándékkal (5., 6. és 8. osztály), közölve együttül az általam is használt szakirodalmat.

5. OSZTÁLY (részlet)

Óraszám: 16–20

Tananyag: Hogyan nevezzük a mondat részeit?

Javasolt tevékenység:

1. mf. 18–24. oldal

2. Az igei állítmány helyesírása

Szabályzat: 28. o. 55. sz. 56. sz. 57. sz.; 29. o. 58. sz. 59. sz.; 30. o. 61. sz.; 31. o. 63. sz. 64. sz. 65. sz.; 32. o. 66. sz. 67. sz. 68. sz. 69. sz.; 34. o.–36. o. 76–82. sz.; 21. o. 35. sz.; 22. o. 39. sz.

(Valamennyi szabály a figyelem felkeltése szintjén)

a) A következő szöveg igéit írd le a füzetedbe!

„Kolnay azt mondta, hogy Barabás kalapja nem jó, mert zsíros. Kende viszont azt állította, hogy Kolnay kalapja még zsírosabb. Erre rögtön zsírpróbát is tartottak. Kis késsel vakargatták egymás kalapját a belső bőrszalagon.” (Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk)

b) Egészítsd ki a megfelelő szavakkal a táblára írt mondatokat, majd a hiányzó szavakat, szószerveket írd le a füzetedbe!

Jól tudja, hogy, ha nem fogja, akkor el hagyni őt.

Összezúzva látta a dobót, melyre valaki követ

A beteg lassan....., hogy kímélje a beteg lépét.

Arról szól....., hogy mint szenved éjjel.

Nincs a teremben huzat, ahol Benő fogat

A bíró keményen büntet, mert súlyos a.....

Szűnyögirtót vesz éjre gondolva a

Készül már az, mit az ügyfél írat.

A cipészt arra, hogy a cipőjét gyorsan sarkalja.

De nagy ez a, nosza mondjárt tömni fogjuk!

Megoldás: foglya, fogja, dobott, lépett, szenvedéllyel, húzat, büntett, veszélyre, irat, sarkallja, foglyuk

- c) Írd le a következő szólások, közmondások igéit a füzetedbe!
 Ne *késs*, ne *siess*!
 Ne csak *tudd* a jót, hanem *tedd* is!
 Jókor *szánts*, későn *kaszálj*!
 Sose *higgy* a hízelkedőnek!
Órizkedjél az alvó kutyától!
 Ott *olts*, ahol *ég*!
- d) 15 szót fogsz hallani, írd le az igéket!
holló, itt, libben, rebben, szálló, billeg, fullad, erre, döbben, csattan, szappan, onnan, roppan, robban, abban
- e) Írd le a mondatokat a zárójelbe tett igealakkal kiegészítve! Az igealak kijelentő módú és jelen idejű legyen!
 Mit cserébe? (ad – E/2)
 Már messziről egy fehér falú épületet. (lát – E/2)
 Miért itt engemet? (hagy – T/2)
 Öccsét már most a betűvetésre. (taníttat – E/3)
 Nem azt, amit tettek. (bán – T/3)
 Megoldás: *adsz, látsz, hagytok, taníttatja, bánják*
- f) Írd le a felsorolt igék múlt idejű alakját!
adok, hozunk, elkezdem, nézzük, mondok
 Megoldás: *adtam, hoztunk, elkezdtem, néztük, mondtam.*
- g) Keresd a szó tövét, majd húzd alá a feltételes mód jelét az igealakokban!
 oson|nának, bán|na, fen|nének, köszön|ne
 Fogalmazd meg és írd le a szabályt!
- h) Változtasd felszólító módúvá az állítmányt, írd le!
 Adsz nekem néhány üveggolyót? (adj)
 Száll az ének. (szálljon)
 Óvatosan bánunk a szerszámokkal. (bánjunk)
 Hallom a hangotokat. (halljam)
 Festitek a szobát? (fessétek)
 Anyukám, csirkét rántasz? (ránts, rántsál ki!)
 Holnapra halasztunk néhány feladatot. (halasszunk)
 Naponta edzettek? (eddzetek)
3. A tárgyrag és a múlt idő (Szabályzat 21. o. 37. sz.; 22. o. 39. sz.)
 Tollbamondás
 osztályunk öt mázsa vasat gyűjtö^{tt}.
 Péter két rozsdás vaskeretet kér^t el a szomszédból.
 Péter és Balázs sorra jár^t minden házat, így gyűl^t össze a kiskocsijukon 70 kg hulladék. Ezt egyenesen a MÉH-be szállíto^{tt}ák.
 A tárgy ragját húzd alá, a múlt idő jelét keretezd be!
4. A határozóragok
 -ba, -be, -ban, -ben
 Írd le az idézetek -ba -be, ill. -ban -ben ragos szavait, fogalmazd meg a szabályt!
 „Felhőbe hanyatlott a drégeli rom”
 „Akad még bor számodra valahol, ha máshol nem, tehát a pincém^{ben}.....”
 „.....mert egérrel a szájá^{ban} macska se beszélhet.”
 „Debrecen^{be} kéne menni.”
 „S az volt derék
 Ha verselék!
 Ujjam megdermedt a hideg^{ben}.....”
- an -en: Szabályzat 33. o. 72. sz.
 Írd le a felsorolt mellékevek -an -en ragos alakját!

kedves, bajos, édes, friss, cukros, lassú, mákos, lelkes, harcos, zajos

-val, -vel: Szabályzat 23. o. 42. sz.; 36. o. 83. sz.

Írd le az idézetek -val -vel ragos szavait!

„E néhány érd be most, őcsém..” (sorral)

„Borozgatók” (apámmal)

„S a szél egy darab ”

Már tudj Isten hol szalad.” (födéllel)

Az alsó tagozatban elsajátított helyesírási tudnivalók mindegyike szerepel az alábbi tollbamondásban:

Savanyú a szőlő

A róka találkozott a farkassal az erdőben.

Megkérdezte az ordas:

– Hová, hová, róka koma?

– Szőlőt ennék csemegeként, mert jóllaktam egy hízott lúddal – válaszolt a ravaszdi.

Amikor megérkezett, látta ám, hogy a szőlőfürtök mmagasan függnek a karó tetjén, így el nem érheti. Búsan ballagott hazafelé. Ismét a farkas került az útjába, ki így szólt hozzá nyájasan:

– No, ízlett a csemege?

– Á, nem ettem belőle, nem szeretem a savanyút.

(Diktálási idő: 10 perc)

6. OSZTÁLY (részlet)

Óraszám: 1–4.

Tananyag: Tanév eleji ismétlés

– a hangtan

– a szavak

Javasolt tevékenység:

a) A tanév eleji helyesírási felmérés értékelése, a hibák önálló javítása, a tanult helyesírási szabály alkalmazása

b) 1. Tollbamondás (Dikt. idő: 4 perc)

Mire való a nyelvtan?

Amikor anyanyelvünkön beszélünk, nem gondolunk arra, most főneveket, melléknéveket, igéket és más szófajokat mondunk. De amikor a nyelvről beszélünk, akkor már ismerni kell a nyelvtan szavait. Tudni kell, mit nevezünk mondatnak, mi a szó, és mi a hang.

(5–6. osztályos tankönyv 13. oldal)

Hány hangból, hány betűből áll a „nyelvtan” szó? Mi az eltérés oka?

Válassz a szövegből 4 olyan szót, amelyet a szóelemzés elve szerint írunk! Keresd meg a szabályt, a számát és az oldalszámot, majd írd le a szó mellé a füzetedbe!

2. Tollbamondás (Dikt. idő: 2–3 perc)

Eleven hangszekrények

A szó külső idoma egy hang, megütnék egy billentyűt, s az zeng, de vele együtt zeng a roppant hangszekrény is, a múlt és jelen, minden, amit csak sejtünk is, homályosan.

(Kosztolányi Dezső: Erős várunk, a nyelv)

Elemezd hangtani szempontból a „billentyűt” szót!

Így: b – egyjegyű, rövid mássalhangzó

i –

ll –

e –

n –

ty –

ű –

t –

Sorold fel betűrendben az 1. 2. 3. tagmondat szavait! Keresd meg A magyar helyesírási szabályai c. könyvben azokat a szabályokat, amelyek a betűkkel, az ábécével, a betűrendbe sorolással foglalkoznak! Számukat és az oldalszámot jegyezd le a füzetedbe! Keresd 2 magas, 2 mély, 2 vegyes hangrendű szót a tollbamondás szövegében!

Karikázd be a magas, húzd alá a mély magánhangzókat!
Írd le szótagolva a „megütünk” és a „hangszekrények” szavakat! Írd melléjük az alkalmazott helyesírási szabály számát!

- c) Folytasd a megállapítást! Írj 2–3 példát is!
Ha úgy írjuk le a szót, ahogy ejtjük, akkor a
Ha a kiejtés eltér az írásmódtól
A régi családnevekben és az ly-os szavakban a
Gyakran kényszerültünk az írásmódra.
Helytelen a „tollal”, helyes a:
Miért? Írd le a megfelelő szabály számát!
- d) Folytasd 1–2 szóval a sorozatot, azután írd le a szabályt, amelyet alkalmaztál, majd keresd meg a „Szabályzatban”, ellenőrizd a munkádat!
– erdő, ásó, bordó, tető (17. o. 18. sz.)
– savanyú, keserű, gömbölyű (18. o. 24. sz.)
– tanít – tanul, repít – repül (20. o. 34. sz.; 21. o. 35. sz.)
tanú, borjú, batyu, áru (18. o. 23. sz.)
- e) Melyik a helyes? Csak a helyesen írt szóalakot írd le a füzetedbe!
Széchenyi István – Szécsényi István – Szécshenyi István
Kosuth Lajos – Kossuth Lajos – Kossut Lajos
Wörös Sándor – Weröes Sándor – Weöres Sándor
II. Rákóczy Ferenc – II. Rákóczi Ferenc – II. Rákócy Ferenc
Zrínyi Ilona – Zrínyi Ilona – Zrínyhy Ilona
- f) Tollbamondás (Dikt. idő: 9 perc)
Sarkított példamondatok
Török török is láthatók a kiállításon,
Éppen most érkezett, szerencsére épen.
A falu majdnem minden háza fehér falú.
Mit írt a barátod? Csak nem azt, hogy kártevőket írt?
A kasszánál fizettem ki a kaszát.
A készülő kabáttra felvarrta az ujját, nem a régit, hanem az újat.
Pontosan és frissen írj!
Más helyett ő foglalja el a helyet.
Sok-sok rejtélyt rejt a történet folytatása.
Gyakorold a helyes kiejtést, olvasd el hangosan a mondatokat!
Válassz ki egy szópárt, magyarázd a helyesírást!

8. OSZTÁLY (részlet)

Óraszám:	6–12
Tananyag:	Állító, tagadó mondatok A mondatok a beszélő szándéka szerint Tanév eleji felmérés Az 1. ellenőrző dolgozat írása, javítása A típushibák feltárása, a folyamatos ismétlés, korrekció tervezése
Tankönyv:	75–81. o.
Szabályzat:	98. o. 240., 99. o. 243., 100 o. 247. a, d, n, 101. o. 248. sz.

Javasolt tevékenység:

- a) munkafüzet: 20–31. o.
b) Egy kis humor
Egészítsd ki megfelelő utalószókkal és kötőszókkal az alábbi szövegeket! Tedd ki a szükséges frászeleket is!
– Miért teszed azt a csalánt a sátor tetejére?
–, a közmondás is tartja, csalánba nem üt a mennykő.
– Hogy tudsz énekelni, ma is egyest hoztál haza?
– Ejnye, hát nem hallod, milyen szomorú dalt énekelek?
Megoldás: Azért, mert, azt, hogy
amikor, hogy

- c) Tollbamondás: (Dikt. idő: 11 perc)

Mogyoró

Nevetnem kell! Mert mit olvasok a Népszavában? Azt, hogy olyan újfajta csokoládét hoznak forgalomba, amelyben porított mogyoró lesz. S ez a termék fél évig is eláll avasodás nélkül!

Nagy eredmény ez! Ideje volt megszüntetni a mogyoró láthatóságát! Ugyan, mi szükség van arra, hogy lássuk, van-e mogyoró a csokoládében? És mennyi van? S vajon benne van-e a szükséges mennyiség? Mire való az ilyen kíváncsiság?

Haladjunk a korral! Nézzünk előre! Hiszen folynak már a kísérletek olyan mogyorós csokoládé megalkotására, amelyikben se mogyoró, se csokoládé nem látható.

S ez több évig is eláll!

(Tabi László Mogyoró c. karcolata nyomán)

- d) Írd le az alábbi mondatokat!

Karikázd be az egyszerű mondatok sorszámát!

Válaszd el vesszővel a tagmondatokat!

Válaszd ki, melyik „az” határozott névelő, és melyik mutató névmás!

1. Legjobb az egyenes út.
2. Könnyebb az acélt eltörni, mint meghajlítani.
3. Könnyen táncol az, akinek a szerencse muzsikál.
4. Nem esik messze az alma a fájától.
5. Az az igaz, ami való, túl a Tiszán van Badaló.
6. A szó elrepül, az írás megmarad.

- e) Mít felelt János érsek?

János esztergomi érsek – a hagyomány szerint – Gertrudis királyné meggyilkolása előtt ezt a tanácsot adta az összeesküvőknek:

A királynét meggyilkolni nem szabad félnetek jó lesz ha mind beleegyeznek én magam nem ellenzem.

Kétarcú mondat ez. Írd le mind a kettőt!

Megoldás:

1. A királynét meggyilkolni nem szabad félnetek: jó lesz, ha mind beleegyeztek; én magam nem ellenzem.
2. A királynét meggyilkolni nem szabad, félnetek jó lesz, ha mind beleegyeztek, én magam nem, ellenzem.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6–7–8. o.
2. Takács Etel: Magyar nyelvi munkafüzetek 5. 6. 7. 8. o.
3. Helyesírási gyakorlófüzet 5. 6. 7. 8. o. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1991.
4. Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv (Cs. Nagy Lajos), Trezor Kiadó Bp., 1990.
5. Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6, 7–8. o. (Cs. Nagy Lajos), Trezor Kiadó Bp., 1991.
6. N. Császi Ildikó: Példaszövegek 3–8. o., Trezor Kiadó, Bp., 1991.
7. Szabó Kálmán: Játékos nyelvtan, játékos helyesírás, Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
8. Szabó Kálmán: Helyesírási szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
9. Kerékgyártó Imre–Szemere Gyula: Helyesírási segédkönyv az általános iskolák számára, Tankönyvkiadó, Bp., 1966.
10. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Feladatgyűjtemény 5. o. OOK 1989., 7. o. OTTV, Veszprém, 1991.
11. Feladatgyűjtemény Magyar nyelv 6. osztály, Országos Pedagógiai intézet, 1985.
12. Feladatgyűjtemény Magyar nyelv 7. osztály, Háttér Könyvkiadó Bp., 1988.
13. Dr. Orosz Sándor: Standardizált témazáró tesztek, Magyar nyelvtan 7. o., Szeged, 1974.
14. „Ismétlés a tudás anyja”: Tématerv az írott és beszélt magyar nyelvről az általános iskola felső tagozatán szerzett ismeretek ismétlő rendszerezéséhez. Készítette: Csajbók Ferencné. Sokszorosítás: Ványai Ambrus Gimnázium és Szakközépiskola, Túrkeve, 1993. (KÖFA pályázat)
15. A magyar helyesírás szabályai, 11. kiadás, Akadémiai Kiadó, Bp., 1986.

A drámapedagógia a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésében

„A jó tanár kezén bármely módszer eredményes,
a rossz tanár minden módszert elpuskáz.”

Keith Jonstone

Az európai szakirodalomban és a pedagógiai gyakorlatban az 1920-as évektől ismert a drámapedagógiai módszer, mely az angolszász területeken „creative drama” elnevezéssel használatos.

Magyarországra főleg német és cseh közvetítéssel került az 1970-es években.

A módszer elméletileg megalapozott, gyakorlatilag – bizonyítottan – eredményes, mégsem tudott gyökeret verni a magyar pedagógiában, a közoktatás hétköznapijaiban.

Mi is a drámajáték? Mi a dramatikus folyamat? Mit értünk dramatikus nevelésen?

Drámajáték minden olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei fellelhetők.

Dramatikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés, az utánzás, megjelenítési módja az interakció, eszköze az emberi test (testtartás, gesztus, hang, adott nyelv), tartószerve az emberi cselekvés.

Dramatikus nevelés a drámajátékokkal folytatott nevelést értjük, amelynek célja a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kommunikáció, a közlés megkönnyítése.

A dramatikus nevelés hasznáról: a gyermekek felelevenítik, felhasználják tudásukat, tapasztalataikat, növeli ismereteiket, fejleszti önálló gondolkodásukat, összpontosított, megtervezett munkára szoktat, fejleszti a mozgást, a beszéd tisztaságát, a szóbeli kifejezőképességet. Alkalmazása szakmai felkészültséget, nevelési tapasztalatot s emberi hitelt kíván.

A drámajátékok minden fajtáját, még a némajátékot is beszélgetések fonják körül, akár fölvezető beszélgetésről van szó, akár a játékot értékelő vitáról.

A SZÓBELI KIFEJEZŐKÉPESÉG FEJLESZTÉSE

A gesztusnyelv

A beszédhez oldott légkörre, oldott testre és lélekre van szükség. Ezeket kell feloldanunk a rákényszerített görcstől. A gyerek – ösztönösen kisgyermekkortól – mozgásosan megjelenít fogalmakat, amit szóban alig tud megnevezni. Sőt gátlásokat okoz, ha megszólal, s az nem az elvárásoknak megfelelő. A mozgásban felszabadul, könnyeddé válik, örömet lel a cselekvésben, s később igényné válik a megszólalás is.

A gesztusnyelv természetes kísérője beszédünknek. Irodalmi művekben közelebb hozza a megértést, ha tudatosan eljuttatjuk a szereplők metakommunikációs megnyilvánulásait. Az e célból kiválasztott szituációk megelevenítése közelebb visz a mű megértéséhez, a beszédhez.

Hogyan fejleszthetjük a *szókincset* a metakommunikációval?

Mimika

- Mondd el, milyen az arcod? A barátnőd arca? Jellegzetes fintorok?
- Áruklodnak a fényképek (Történelmi, irodalmi arcképcsarnok képeiről milyen ember néz rád?)

- Szólások, közmondások gyűjtése az arccal kapcsolatban (Nem lát tovább az orránál; Leesik az álla; Orránál fogva vezeti.

Tekintet

- Miről árulkodnak a szemek? (meleg, hideg, szúrós stb.)
- Van-e ereje a tekintetnek? (Tekintettel hívjunk, küldjünk, adjunk utasításokat!)
- Milyen szólásokat, közmondásokat ismerünk a szemmel kapcsolatban? (Szeme sem áll jól, Felfalta a szemével, Nyitott szemmel jár.)

Gesztusok

- Mesélnek a festmények, a szobrok, a tankönyvek képei.
- Miről árulkodnak a kezek? Milyenek a saját gesztusaid? Barátodé, tanáraidé?
- Kérjünk a kezünkkel, rimázkodjunk, könyörögjünk, fohászkodjunk, fenyegezzünk, figyelmeztessünk, óvjunk, hívjunk, utasítsunk, köszönjünk stb.

Testtartás

- Bizonyos szerepekhez hozzátartozik bizonyos testtartás, mozgás a történelmi kor szokásai szerint: alázat, alá-, fölrendelődés, meghajlás, bólintás, biccentés.
- Álljanak tablóba egy-egy kép vagy irodalmi mű jelenete alapján!
- Kire milyen testtartás jellemző? (Ismerősöknél fontos a tapintat!)

A mozgásokat „szinkronizáltathatjuk” egy másik tanulóval, aki a némajátékot hangoztatja. Majd párban is eljátszható: két gyerek csak némán (nonverbális eszközökkel) fejezi ki mondanivalóját, s a másik kettő „hangosítja” a jelenetet.

Sok-sok humor, de félreértés forrása is az ilyen játék. Kiderül, ki hogyan gondolkodik, mennyire figyelünk egymásra, hogy tudunk-e „olvasni” egy-egy tekintetből, gesztusból, mimikából.

Vigyáznunk kell viszont arra, hogy ne a szinkronizálók vigyék előre a szituációt, ne ők irányítsák a jelenetet.

Ebben a játékban az a gyermek is aktivizálódhat, aki nem szívesen szólal meg, de a játékban részt vesz, hiszen itt nem kell megszólalnia.

Cselekvő szóelemzés: fontos előgyakorlat a mozgás előtt. Pl. rokonértelmű igék keresése: megy, járkál, sétál, bandukol, cammog, csoszog, menetel stb. bővíthető jelzőkkel, módhatározókkal (lassan, gyorsan, görnyedten stb.).

Közben az osztálynak le kell írni a mozgást jelentő igéket. Mezei szerint: „a cselekvő mozgásos szóelemzés nemcsak örömet szerez a gyermeknek, de a bevésésben is segíti, előkészíti a mimetikus játékot.”

HOGYAN TÖRTÉNHEK EGY SZÉPIRODALMI MŰ JÁTÉKOS FELDOLGOZÁSA?

1. Az olvasmányt bemutatjuk
2. Cselekvő szóelemzés
3. Párbeszédgyakorlatok
4. Mozdulathoz kapcsolt, térben történő helyzetgyakorlatok

A helyszínt, az alkalmi díszletet a gyermekek segítségével, véleményük meghallgatásával alakítsuk ki! Hogy ne kelljen mindig átrendeznem a termet, a szakteremben már előre úgy rendezem a padokat, hogy elegendő játéktér legyen: „U” alakban.

A játékban a részvételt nem erőltetem. A szorongásos gyermeknek az első játékerődében szótlanságot szerepet juttatok. Aki nem vesz részt a játékban, annak viszont közönségként kell, illik viselkednie.

Egy-egy játékot más-más szereposztásban is végigjátszhatok. Kiegészítő információkat adok, s a gyerekek improvizálhatnak, „beugrásokkal” élhetnek.

A végén záróértékelést végzünk nézői – befogadói szemmel, a következő szempontok alapján: Milyen volt a hangsúlyozásuk, hanglejtésük, beszédtempójuk, hangerejük, mozgásuk, arcjátékuk, gesztusaik? Összhangban voltak-e a helyzettel, a szereplők viszonyaival és szándékaival?

Tudom, hogy a szerepjáték nem új iskolánkban, de kevesen élnek vele, s nem terjed ki minden tanulóra, pedig a spontán beszéd fejlődését nagyban elősegítő gyakorlati mód.

Ha verses mű feldolgozására kerül sor, elősegíthetjük a sikert a zenés-ritmikus, táncos kivitelezéssel.

A játékokat felszabadult, örömteli légkörben kell vezetnünk, szüntelenül ügyelve arra, hogy ez ne vezessen zűrzavarhoz, bohóckodáshoz. A bohóckodó gyermeket jó, ha a közelünkben szerepeltetjük, nehogy a játékot félrevigye.

Minden csoportban ismerősek a szegénylős, nehezen kitárulkozó gyerekek, akik szívesebben lennének csak nézői a játéknak. Őket nagyon körültekintően, eleinte „szótlan” szerepekkel vonjuk be a játékba, később rövid, szöveges szerepet is adjunk nekik. Tapasztalatom, hogyha rendszeres a játék, akkor a gyerekek ezt a tevékenységet is feladathelyzetként élik át, s nem az anarchia, bohóckodás lehetőségét látják benne.

Követelmény, hogy a *pedagógus* nem lehet a játék külső szemlélője, neki is játszania kell tanítványaival, de a játék közben figyelje az egyéni próbálkozásokat, s a legkifejezőbb mozgásokat bemutató tanulóat a többiek külön is nézzék meg.

Eredményes és fejlesztő akkor lesz a játék, ha mindenki arra törekszik, hogy minél változatosabb, újszerűbb, egyénibb megoldást hozzon.

GYAKORLATI PÉLDÁK 5-8. OSZTÁLYIG A SZÉPIRODALMI MŰVEK FELDOLGOZÁSÁRA

5. OSZTÁLY

Petőfi Sándor: János vitéz c. elbeszélő költeménye rengeteg lehetőséget rejt magában.

Pl. Helyszín: A faluvége, a patakparton Jancsi és Iluska.

1. Valaki átmegy a mezőn (öregasszony, szomszédlány, Jancsi pajtása stb.). Meglátja őket. Mit mesél a falusiaknak?
2. Hogyan mondja el Iluska a barátnőjének, a mostohájának a találkozást?
3. Hogyan mondja el Jancsi a gazdának, a pajtásainak?

Fejlesztjük ítéletalkotásukat, szókinszüket. Ügyelniük kell a stílusra, a mozgásra, a testtartásra.

Többféle hangnemben, megoldásban adjuk elő (tragikusan, komikusan, tragikomikusan). A záróbeszélésekből kialakul nemcsak a szereplők viszonya egymáshoz, de a jellemük is.

6. OSZTÁLY

Nagyon szeretik a riportkészítést, felveszik magnóra, sőt bevonják szüleiket, szomszédaikat egy-egy riportalany szerepébe. Képzelt riportok címe lehet:

A gazdám, Toldi Miklós (Bence beszél)
Harcoltam a várvédőkkel (Cecey Éva)
Lúdas Matyi szomszédja voltam (falusi emberek)
Döbrögi szobalánya meséli
Mikes Kelemen inasa voltam

A Lúdas Matyit különösen szeretik dramatizálni, s a szókinsz fejlesztésére, a népies, régi, orvosi kifejezések gyűjtésére remek alkalmakat találunk.

7. OSZTÁLY

Arany János elbeszélő költeményei és balladái kimeríthetetlenek. A humor, a népieség, az irónia, a cselekmény, a konfliktusok rengeteg jellemábrázolási módot és helyzetet

nyújtanak. Az egész osztály részt vesz a feladatokban, még a fa, az igazság mérlege, a fülemile is beszél, véleményt nyilvánít, ítéletet alkot.

7. osztályban az eddig tanultakat, tapasztalatokat ötvözni szoktam, fantáziájuk, empátiás készségeik fejlesztésére. Pl. Lúdas Matyi igazságot tesz Péter és Pál között. Toldi megmenti Iluskát.

Mikszáth Kálmán: A néhai bárány c. novelláját bírósági tárgyaláson dolgozzuk fel.

Petőfi életét helyzetgyakorlatokkal rögzítjük: Petőfi Aszódon, Egy telem Debrecenben, Reszket a bokor (a leánykérés), Petőfi Arany Jánoséknál... stb.

A versekkel sokkal nehezebb a helyzet, felkészüést kíván, de segíti a gyors bevését, a felidézést.

Kalászkok és parasztok párbeszéde, mozgása adja az alapot. (Ki gyűjtotta fel az asztagot? Ki a tettes? Bosszú? Öngyulladás? Mitől recsen a palánk?) Kétségbeesett arcok, görnyedt testtartás, a háttérben a füttyörésző gróf. Kodály: Székely keserve se egészítheti ki a hatást.

8. OSZTÁLY

Eljutnak az önálló alkotásig, az alkalmi beszédek előadásáig, novellák, drámák feldolgozásáig (Móricz: Hét krajcár; Shakespeare: Vízkereszt, vagy amit akartok), a nyilvános és személyes beszédmódig.

Pl. Képzeld el, iskolaigazgató vagy, a tanév során felújítási munkák voltak, nehéz körülmények között folyt a tanítás!

Nyilatkozz egy riporternek a tv-ben, a barátodnak, s otthon meséld el a családnak! Adjátok elő a változatokat!

Mi volt a küllönbség a megszólításban, a szókészletben, a szövegszerkesztésben, a mondat szerkesztésben, a stílusban?

Vagy pl. egy környezetvédelmi témát (szelektív hulladékgyűjtést) magyarázz el egy 6 éves gyereknek, 14 évesnek és a szomszédban lakó idős néninek! Mérlegeld, hogy milyen előzetes ismereteik vannak, milyen az életkora, szókészlete! Közlésed célja: A hallgatód számára érthető magyarázat.

A szókincsfejlesztéshez elengedhetetlenek a kommunikációs és helyzetgyakorlatok. Ezek keretében tökéletesíthetjük a gyerek mindennapi érintkezéseivel kapcsolatosan már meglévő tapasztalatait, szokásait: bevásárlás, közlekedés, telefonálás, könyvtár, mozilátogatás.

Fontos a köszönés és információkérés. Gyakoroltatni kell, mert ezeket a napi érintkezés folyamán, gyakorlás közben sajátítják el a gyerekek, mégpedig megfigyeléssel és utánzással.

Tökéletesíteni is csak hasonló szituációban lehet, utánozva a valódi helyzeteket. Persze a direkt jelleg itt sem jó, lehetőség szerint szépirodalmi mű szövegeinek feldolgozása jelentse itt is a gyakorlási keretet. Pl. Móricz: Légy jó mindhalálig. c. művében Nyilas Misi sok hasonló helyzetbe kerül (Reskontó vásárlás, Törökéknél, Orczyéknál, Doroghyéknál). Más-más család, viselkedés, kapcsolatteremtés.

A kommunikációs figyelmet és fegyelmet fejleszteni kell! Ez a figyelem és fegyelem a feltétele annak, hogy egymást meghallgassák, hogy egymás helyzetébe illeszkedjenek, hogy tudatosan képesek legyenek az empátia gyakorlására. Ezt nevezzük *aktív hallgatásnak*. Párokra osztunk, s az A=Hallgató, B=Beszélő, majd fordítva. Nehéz hallgatni, hiszen mindenről eszébe jut a hallgatónak valami, de fegyelmezni kell magát, ő „a hallgató”.

Kerettémák lehetnek: Velem történt; Ezt hallottam a rádióban; Amitől félek; Azt álmodtam; Nagyon haragudtam; Kedvenc állatommal történt. stb.

Így nemcsak a beszédet és a figyelmes hallgatást gyakorolja, hanem a kapcsolattartást a nonverbális eszközökkel: tekintet, mimika, gesztus révén.

Fejleszthető 3-4 gyermekre adaptálva, s később kialakul a feltétele annak, hogy ne vágiának egymás szavába, s kialakul egyfajta alapmagatartás a beszélgetők között; gyakorolják a beszélgetést, a témataartást, a vitát, az érvelést, a cáfolást.

Rendkívüli hatása elsősorban a kreativitás fejlődésében figyelhető meg, de nem kisebb a jelentősége a gyerekek mindennapi érintkezési kultúrájának alakulásában sem.

A rendszeresen és igényesen végzett játékok elősegítik az élmények hiteles visszaadását, nyelviileg árnyalt kifejezését, s érzékennyé válnak arra, hogy a „beszélő társuk szavaiból vagy olvasott irodalmi anyagból megragadják az emocionális árnyalatokat, a szavakba áttett indulati hőfokot” – s mindez Mérei Ferenc szerint az anyanyelvi nevelés elengedhetetlen feladata. S tekintettel arra, hogy a fenti gyakorlatok játék közben valósulnak meg, növeli a szereplő gyermek szereplési biztonságát, önbizalmát, beszédkedvét, szókincsét.

Sok-sok példát lehetne gyakorlatomból felsorolni, melyekkel sikereket értem el nevelői, ill. oktatói gyakorlatomban. Az ötleteket színjátszó éveimből, színjátszó-rendezői képzéseimből, drámatanári kurzusokból és e témakörben olvasott tanulmányokból merítettem. A játékok, gyakorlatok állandóan bővülnek, módosulnak.

Angliában drámapedagógusok működnek, ahol a drámapedagógusok együtt dolgoznak. Ilyen professzionista műhelyekre Magyarországon is nagy szükség lenne, mert biztos és nyugodt pontot jelenthetnének szerte az országban a magányosan küzdő, nagy batyukkal vándorló, drámát tanító művésztanároknak.

Egymást segítve, egymás munkájából okulva fejleszthetnénk a drámapedagógiát, hiszen pedagógia ez, s ugyanakkor művészet a javából.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Debreczeni Tibor (szerk.): „Így rendeztem”. IV., Múzsák Közművelődési Kiadó, Bp. 1983.
Debreczeni Tibor (szerk.): Szín-kör-játék Bp. 1981.NPI
Gabnai Katalin (szerk.): Dramatikus nevelési program, Népművészeti Intézet, Bp. 1984.
Impro (Keith Johnson könyvét ismerteti: Honti Katalin), Népművelési Intézet, Bp. 1981.
Kaposi László (szerk.): Játékkönyv I.–II., Gödöllői Művelődési Központ, Gödöllő, 1984–87.
Mérei F. – V. Binét Á.: Gyermeklélektan, Gondolat, Budapest 1978.
Mezei Éva: Játsszunk színházat! Móra, Bp. 1979.
Montágh Imre: Gyermekszínjátszók beszédnevelő könyve, Múzsák Közművelődési Kiadó, Bp. 1985.
Montágh Imre: Tiszta beszéd, Múzsák Közművelődési Kiadó, Bp. 1985.

SZÓKE FERENCNÉ

Általános Iskola és Diákotthon
Csapi

Játékösszeállítás 3. és 4. osztályosoknak

- | | | |
|-------------|---|--|
| 1. kislány: | Gyertek lányok, játsszunk! | |
| Lányok: | Ugyan mit is játsszunk? | (Sétálva kört alakítanak, a vers végén leguggolnak.) |
| 1. kislány: | Nádon vacot,
vadbarackot,
Guggoljunk le, lányok! | |
| 1. kislány: | Mit játsszunk, lányok? | |
| Lányok: | Csicseréket, buboréket,
Három vacot,
Hat barackot,
Tengeri guggot. | (Folytatódik a séta, majd két oszlopra bomlanak.) |

Lányok: Keskeny út,
Széles út,
Kettő közt egy csorba kút,
Ha benézel, jól vigyázz,
Rése száz és odva száz,
Ha sokáig kandikálsz,
Virradóra megtalálsz.

Lányok: Kis dió,
Nagy dió,
Kettő közt egy mogyoró.
Épült benne egy cifra ház,
Terme száz és tornya száz,
Ha sokáig benne jársz,
Eszteendőre megtalálsz.

(Kétlépéses csárdás)

(Az utolsó mondatnál teljes fordulatot tesznek, s szemben állnak egymással.)

(Sétalépéssel félkört alakítanak.

Az utolsó mondatnál teljes fordulattal a közönség felé fordulnak és leguggolnak)

Egy-egy kiislány feláll, s verset mond:

Azt mondták

Azt mondták, a Föld gömbölyű.
Meg hogy Kína pont alattunk van,
Hazamentem, és ásni kezdtem
egy jó nagy lyukat.
Juj! Még sosem láttam igazi kínait!

Gondjaim vannak

Gondjaim vannak.
Furcsállom, hogy mniért mindig
csak azt mondják, ha elmegyek,
hogy jó legyél, meg hogy vigyázz magadra.
Biztos félnek.
Hogy így egyszer még jól fogok viselkedni.

Egyszer

Mindenki meghal egyszer,
mondták tegnap.
Azt még a postás bácsi se tudja,
hogy miért.
És igaz az, hogy nem fáj, és
hogy angyalok leszünk,
meg, hogy ott szép?
Senki sem tudja.
Én majd egyszer úgys tudni fogom!
Amikor angyal leszek.

Lányok: Pettyes Kata bontsd ki
A szárnyadat, a szárnyadat:
Hol a malom, ahol őrlik
A tiszta búzát?

Lányok: Pettyes Kata, szállj, szállj
Toronyra, tetőre:
Hol a falu, hova visznek
Engem esküvőre?

Füák: (Ők eddig a másik sarokban álltak.)
(Jobb kezüket az előző jobb vállára teszik, s vonalban kissé megdőlve vonulnak be a lányok ellé.)

(Lassan felemelik a kezüket, mintha katicát röptetnének, s felemelkednek.)

(A kérdésnél a színpad egyik sarkába futnak.)

Ki a?	Lohol	Nyakán	Nyomán	Szia!
Mi a?	a	a	a	Szia!
Haramia?	nap	raf-	maf-	
	fia...	fia...	fia...	

1. fiú: Óc,
póc,
galambóc,
fekete gombóc,
akármerről
nézek is rád,
hajad csupa kóc!

2. fiú: Óc,
póc,
babakóc,
fülem mellett van egy póc.
Minden szavad azon hervad,
ha még egyet szólsz!

(Közben a fiúk mutogatnak a lányokra)

(A két vers után ugyanúgy visszamennek, ahogy jöttek. A szöveg is ugyanaz. Háttal fordítanak a lányoknak, majd a lányok szövege közben lassanként visszafordulnak)

1. lány: Volt egy dongó
meg egy légy!
Tovább is van,
mondjam még?

Fiúk: Mondjad!

2. lány: Volt egy molnár
meg egy pék!
Tovább is van,
mondjam még?

Fiúk: Mondjad!

3. lány: Volt egy asztal
meg egy szék!
Tovább is van,
mondjam még?

Fiúk: Mondjad!

4. lány: Volt egy kantár
meg egy fék!
Tovább is van,
mondjam még?

Fiúk: Mondjad!

Lányok: Ha neked ez nem elég,
öleld meg a kemencét!
Bumm!

(Befelé hajolva, szűkítve a kört, átölelik egymást.)

(Közben a fiúk is félkört alkotnak. Innen „ugrik” ki egy-egy fiú versmondásra.)

A gól

Focizni voltam.
Engem mindig a kapuba állítanak.
Unatkoztam.
Én is gólt akarok rúgni, mint a többiek!
Tocsogtam a sárban.
Jött egy labda, megfogtam,
és berúgtam a saját kapunkba.
Góóóó! Juhééé!
Végre rúgtam egy jó nagy gólt!
Sokáig kergettek.

Vendégségben

Elmentem hozzá vendégségbe.
Sokáig csöngtettem.
Az anyukája nyitotta ki az
ajtót, és megkérdezte, neki

hoztam-e a virágot,
 és rámkacsintott.
 Pamélia nagyon örült nekem.
 Ettünk, meg megmutatta a babáit.
 Meg néztük egymást.
 A mamája bejött, és azt mondta,
 érezzem otthon magam.
 Kétségbe vagyok esve.
 Nem tudom, kit vegyek el feleségül.
 Paméliát, vagy az anyukáját.

Nevelés

Papa elárult egy hatalmas nagy titkot.
 Nem is gölya az anyukám!
 Húú...! vajon mit szól ehhez a mama?

Gyanú

Furcsa. Tegnap óta nem szidott meg senki.
 Lehet, hogy beteg vagyok?

(A lányok is, a fiúk is kört alkotnak, csárdáslépésben járnak.)

1. lány: Három görbe legényke
 Lányok: Róka rege, róka
 2. lány: Tojást lopott ebédre,
 Lányok: Róka rege, róka
 3. lány: Lett belőle rántotta,
 Lányok: Róka rege róka,
 4. lány: A kutya lerántotta:
 Lányok: Róka rege róka,

1. fiú: Egyik szidja gazdáját,
 Fiúk: Róka rege, róka,
 2. fiú: Másik meg a fajtáját,
 Fiúk: Róka rege, róka,
 3. fiú: Harmadik az úkapját,
 Fiúk: Róka rege róka.
 4. Fiú: Hozzávágtá kalapját.
 Fiúk: Róka rege, róka.

(Mire befejezik a mondókát, mindkét kör összeszűkül.)

(A lányok az összebújt körből jönnek elő, a fiúkat körbejárva csúfolódva mondják. Majd lassan kinyílnak a kör félkörre.)

1. lány: Sehallselát Dömötör
 buta volt, mint hat ökör,
 mert ez a Sehallselát
 került az iskolát.
 2. lány: Azt gondolta, hogy a pék
 a pókhálót szövöi rég,
 és kemencét fűt a pók,
 ottan sülnek a cipók.
 3. lány: Azt hitte, hogy szűcs az ács,
 zabszalmát szó a takács,
 sziklát aszal a szakács,
 libát patkol a kovács.
 4. lány: Míg más olvasott meg írt,
 ő csak ordítani bírt,

megette a könyvlapot,
s utána tintát ivott.

Lányok: Csak azt mondom: Dömötör
buta volt, mint hat ökör,
mert ez a Sehallselát
kerülte az iskolát.

(A fiúk félköre teljesen összeszűkül, majd kivágódik közülük két gyerek, a többi utána, s számárfület mutogatva, nyelvet öltögetve a lányok közelébe mennek.)

1. fiú: Egyszer volt egy nagy csoda, (A lányok kíváncsian hallgatják.)
Neve: birka-iskola.
Ki nem szólt, csak bégetett,
Az kapott dicséretet.

2. fiú: Ki oda se ballagott,
Még jutalmat is kapott,
Így hát egy se ment oda,
Meg is szűnt az iskola.

(A vers befejeztével megszólal a zene:

Halász Judit: Egyszer volt...
Sehallselát...

(A gyerekek spontán táncba kezdenek. Közben egymásra mutogatnak, csipkelődnek, csúfolódnak, számárfület mutatnak, nyelvet öltögetnek. A zene végén nagy sikoltással kifutnak.)

* * *

Megjegyzés:

A verseket *Mihálka György: Tisztán* című kötetéből válogattam. Kiadta a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola. A játékokat *a Piros betűk* c. kiadványból vettem. Kiadta a Népművelési Propaganda Iroda.

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az 1994. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól is, ha újabb előfizetőket is toboroznának. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

Módszertani Közlemények szerkesztősége és kiadóhivatala

DR. BERCZKI SÁNDOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Bálint Sándor pedagógiai tevékenysége (1904–1980)

A 90 évvel ezelőtt született Bálint Sándor tudományos tevékenységét 1980-ban bekövetkezett halálakor és azóta is nagyon alaposan értékelték, bár egész életművének tudományos feldolgozása még halála után 14 évvel sem történt meg. Annak ellenére, hogy több pedagógusképző intézetben is tanított (tanító- és nőképző intézet, tanárképző főiskola, tudományegyetem), munkásságának elemzésekor megfélekeztek tanári tevékenységének bemutatásáról. Tóth Sándor már 1979-ben megjelent tanulmányában, az Új Ember című folyóiratban megállapítja: „A pedagógusról alig tudunk valamit.” („Bálint Sándor, a pedagógus” című értekezésben.) Majd elég sommásan összegzi ő is Bálint Sándor tanári munkásságát, amikor megállapítja: „A szocialista embertípus kialakításában jelölte meg a pedagógusok feladatát.” Ha áttanulmányozzuk Bálint Sándornak a nevelésről, oktatásról írt tanulmányait, könyveit, akkor láthatjuk, hogy e megállapításnál sokkal differenciáltabb a véleménye a nevelésről, oktatásról.

E rövid összegezésben nem térhetek ki Bálint Sándor pedagógiai tevékenységének teljességére. Inkább csak a figyelmet szeretném felhívni, hogy ne feledkezzünk meg Bálint Sándorról, a pedagógusról sem. Munkásságának teljességét egy alaposabb tanulmányban szeretném feldolgozni.

Mindenekelőtt tekintsük át röviden Bálint Sándor életútját, elsősorban pedagógiai tevékenységének szempontjából.

Szegeden 1904. augusztus 1-én született. Az elemi iskola után polgári iskolába jár, majd a piarista gimnázium diákja lett. 1922-ben tesz érettségi vizsgát. Innen útja a szegedi egyetemre vezetett, amelyet 1921-ben helyeztek Kolozsvárról Szegedre. Halála után egy évvel megjelent könyvében, „A hagyomány szolgálatában” adja közre „Magamról” szóló önéletrajzi írását. Ebben ezt írja: „Az egyetem 1921-ben került Szegedre, valósággal helyembe jött.” Néprajzból kiváló professzorok mellett tanul: Herrmann Antal, Solymossy Sándor. 1926-ban fejezi be egyetemi tanulmányait, 1927-ben pedig tanári gyakorló évét. „Utána évekig lézengtem, helyettesítettem, imitt-amott jutottam átmeneti munkához. Sokat olvastam: néprajzot, világirodalmat, filozófiát. Gyűjtöttem.”

1928-ban megalakul a „Szegedi Alföldkutató Bizottság”, s ennek munkájába Bálint Sándor is nagyon intenzíven kapcsolódik bele. A Bizottság folyóiratában, a „Népünk és nyelvünk” címűben több tanulmánya jelenik meg. A néprajz tudományának fejlődését mutatja az, hogy a szegedi egyetemen megszervezik az első magyar néprajzi tanszéket. A tanszék professzora Solymossy Sándor lett, akivel Bálint Sándor már egyetemi hallgató korában is szoros kapcsolatba került. „Én voltam az egyetlen gyakornoka, majd tanársegéde, öt éven át végig díjtalanul” – írja önéletrajzában.

Solymossy 1934-ben ment nyugdíjba. A néprajzi tanszéket Budapestre helyezték át. A távozó Solymossy Bálint Sándort 1934-ben a szellemi néprajzból magántanárrá habilitáltatja. „Amikor ezt tudomra adta, azt válaszoltam neki, hogy én ezt még nem érdemlem meg. Hálás szívvel emlékezem a feleletére: „Kedves fiam, ahhoz semmi köze, hogy én mit akarok önnel.”

Egyetemi tanári munkája mellett 1931-től 1945-ig tanított a szegedi katolikus tanítóképzőben, és néhány éven át a tanítónőképzőben is. Tanítóképzői munkásságáról így ír önéletrajzában: „Ma úgy mondanám, »honismereti« szemlélettel magyart, történelmet, földrajzt tanítottam. Gondosan ügyeltem, hogy az egészből művelt, korszerű, népben gyökerező magyarságélmény legyen.”

1938. szeptember 1-től óraadóként tanít néprajzt a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán 1945-ig, illetve 1950-ig. Közben 1939–40-ben folkloért ad elő a budapesti egyetemen. 1945-ben a szegedi egyetemen a néprajz megbízott előadója, 1947-ben nyilvános rendes tanára lett. 1945–1948 között a politikai életben is részt vett, országgyűlési képviselőként. 1965-ben mesterként politikai ürüggyel nyugdíjazták. 1974-ben, 70. születésnapjára a Somogyi Könyvtár kiadta műveinek bibliográfiáját. Ezzel kapcsolatban jegyzi meg: „Ebből kitűnik kutatásaimnak két fő iránya: az egyik szülővárosom múltja, kultúrája, népelete mindig foglalkoztatott. Ez mintha apai örökség lenne. A másik a népi hitéletnek, mintegy az édesanyai jussomnak a vizsgálata.”

Önéletrajzát így zárja: „A pálya sokszor megpróbált, nem kényeztetett el, de soha meg nem keseredtem, a hivatástól, szolgálattól egy percre sem távolított el.”

1980. május 10-én Budapesten halt meg, autóbaleset következtében.

Ha Bálint Sándorról mint emberről és mint pedagógusról emlékezünk, akkor mindenekelőtt személyiségének varázsát kell megemlítenünk. Ezt csak a személyes élmény, kapcsolat idézheti fel, ezt dokumentálni nem lehet. Munka- és tanártársainak, tanítványainak, ismerőseinek ezrei emlékezetében él csodálatos, ritka emberi jósága, hangjának melegsége és ízsége, szavainak szelídsége, egész emberi lényének közvetlensége. Nagyon sokan írták le a vele való kapcsolat élményét, próbálták felidézni kivételes emberségét. A Szegedi Műhely 1990. 1–4. száma, a Bálint Sándor-emlékszám nagyon sok ilyen visszaemlékezést tartalmaz.

Bálint Sándor pedagógiai tevékenységét két kérdéscsoportra bonthatjuk. Az egyik a tanár oktatómunkája, a tudományos ismeretek közlése tanítványai, hallgatói számára, az óraadó, az előadó. A másik azok a tanulmányok, amelyekben Bálint Sándor pedagógiai véleményét, meggyőződését fogalmazta meg.

Először oktatói tevékenységét tekintsük át röviden!

Mint láttuk, 1931-től 1945-ig a szegedi tanítóképzőben tanított. Életrajzában csak a magyart, történelmet és a földrajzt említette meg. Ha áttekintjük a tanítóképző intézet egyes éveiben kiadott évkönyveit, ennél színesebb volt tevékenysége. A tanítóképző intézethez kerülésének első évében, az 1931/32. tanévben mint óraadó heti 17 órában magyart és földrajzt tanított, és az ifjúsági önképzőkör vezető tanára volt. Az 1932/33. tanévben a magyar és a földrajz mellett már németet is tanít összesen 18 órában. Az 1933/34. tanévben eddigi tevékenysége mellett a tanári és az ifjúsági könyvtár őre is. Ne felejtsük el: ugyanekkor az egyetemen is tanít! Az 1935/36. tanévben mindezek mellett még a tanári kar jegyzője is lett, heti óraszámra pedig már 19-re emelkedett. Az 1936/37. tanévben új tantárgyként kapja meg az alkotmánytan tanítását is, és részt vesz a tanítójelöltek gyakorlati kiképzésében is. Az 1937/38. tanévben a szegedi tanítónőképző intézetben is tart heti 4 órát (a tanítóképzőben 18-at), szerepel a rádióban: „A gyermek a magyar néphagyományban” című előadásával. Mint tudjuk, 1934-től egyetemi magántanár. Az 1938/39. tanévben a tanítónőképzőben tartott óráinak száma 5-re emelkedik, igaz a tanítóképzőben viszont 11-re csökken. Az 1939/40. tanévben a budapesti egyetemen helyettes tanárként ad elő, a tanítóképzőben heti 12 órában oktat. Megírja a liceumok számára az I. és II. osztály földrajz könyvét, s előadást tart a rádióban. Közben 1938/39. tanévtől tanít mint megbízott előadó a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán heti 4 órában. Az 1940/41. tanévben a tanítóképzőben heti 19 órában tanít történelmet, magyart, földrajzt, alkotmánytant és részt vesz a gyakorlati kiképzésben is. Az 1941/42. tanévben a tanítóképzőben, valamint a tanárképző főiskolán végzett oktatómunkája mellett előad a szegedi és a kolozsvári Hittudományi Főiskolán is. Az 1942/43. tanévben az

eddig tantervi mellé megkapja a honvédelmi ismeretek tanítását is. S ezek a tantárgyak megmaradnak az 1943/44 és az 1944/45. tanévben is. Mint tanítóképző-intézeti tanár irányította szaktanárként a tanítóképző-intézeti tanárképző, az ún. Apponyi Kollégium hallgatóinak gyakorlati kiképzését is, az egyetemen karöltve. E tantárgyak és intézeti feladatok ismeretében megállapíthatjuk – hogy egyetemi magántanár létére – nagyon széleskörű oktató-nevelő munkát végzett a jövőbeni tanítók képzése érdekében. Oktatómunkájának színvonaláról, óráinak élményeiről volt tanítványai tudnak sokat beszélni.

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán 1938/39. tanévtől volt óraadóként a néprajz előadója, 1950-ig. Tekintettel arra, hogy az akkori időkben nem voltak nyomtatott tantervek, tematikák, így további kutatásra van szükség ahhoz, hogy felderítsük: a heti 4 órában előadott néprajz milyen témakörökből állt. Ez annál szükségesebb lesz, mert a Tanárképző Főiskola kötött tanterv alapján oktatott, szemben az egyetem szabad oktatási rendszerével. Az egyetemen a magántanár maga választhatta meg az oktatott témakört, a Tanárképző Főiskolán a tanárnak az előírt tantervi anyaghoz kellett ragaszkodnia.

Bálint Sándor egyetemi előadásainak témaköreit az egyetemi tanrendek alapján követhetjük nyomon.

A szegedi egyetemen Bálint Sándor az 1934/35. tanév első félévében veszi át az előadásokat volt professzorától, Solymossy Sándortól. Érdekes összehasonlítani elődeinek néprajzi témaköreit a Bálint Sándor által előadott témákkal. Itt erre nincs lehetőség. Az első félévben Bálint Sándor „Szeged vidéki folklóre” című témával indít, heti 2 órában. A második félévben már új témakörrel jelentkezik: „Az Alföld történelmi néprajza”, valamint „Bevezetés az alföldi néprajzi kutatásba.” Az 1935/36. tanévben hirdeti meg „Az Alföld vallásos néprajza” című témakört, amelyet több féléven keresztül ad elő. A következő évben tart előadást „Az alföldi búcsújárások néprajzából.” Az 1938/39. tanév második félévétől kezdi el előadásait a „Szeged néprajza” című témakörben, és ez is több félévben szereplő témaköre lett. Az 1941/42. tanévben új témakörként jelentkezik „A Délvidék néprajza.” Az 1942/43. tanévtől hirdeti meg az „Alföldi népszokások” című előadásait, az 1943/44. tanévtől kezdve pedig „Szeged népköltészete” címűt. Érdekes témakörként olvashatjuk „Ösfoglalkozások Szeged vidékén” című témakört. Az egyes félévekben külön-külön témakörként hirdeti meg a Szeged népkultúráját, a magyar népballadát, a magyar népmesét, a magyar népmondát, a magyar népművészetet, a házassági népszokásainkat, a magyar tájak néprajzát, a magyarság Közép-Európa népeletében, a magyar népi epika című témaköröket. Ezek a témakörök szerepelnek 1945 után is. Az 1950-es években új témakörként hirdeti meg a hazai etnikai csoportok, a magyar folklór, a Szeged vidéki folklór, a tanyavilágunk történelmi néprajza, a szegedi táj népi táplálkozásai témakört. Az 1964/65. tanév – az utolsó tanév nyugdíjaztatása előtt – I. félévében a szegedi táj szokáshagyományairól, a II. félévben a magyar folklórról és a szegedi táj szokáshagyományairól tart előadásokat. A következő félévekben már nem találkozunk nevével az egyetemi tanrendekben.

Bálint Sándor pedagógiai munkásságának másik elemét azok a könyvek, tanulmányok adják, amelyekben neveléssel, oktatással kapcsolatos gondolatait megfogalmazta. Nem szeretném mereven különválasztani szaktudományi munkásságát pedagógiai vonatkozású írásaitól, hiszen ő maga sem tette ezt, sőt pedagógiai gondolatait is a néprajzzal összefüggésben fogalmazta meg, e tantárgy tanításának tapasztalatai alapján szűrte le. Ezt már egyik könyvének címében is megfogalmazta: „Néprajz és nevelés.” Természetesen néprajztudománnyal foglalkozó könyveiben, értekezéseiben is érint pedagógiai vonatkozású gondolatokat. Érdekes szaktudományi műveit ebből a szempontból is megvizsgálni. Most a szűkreszabott keretek között mégis csak azokra a műveire utalnék, amelyek közvetlenebbül foglalkoznak nevelési- oktatási kérdésekkel. Ezekre azért is érdemes a figyelmet felhívni, mert Bálint Sándor életművét elemző tanulmányok,

megemlékezések ezekről a műveiről szinte teljesen megfelelnek. Mint látni fogjuk, Bálint Sándor pedagógiai gondolatai pedig egy nagyon érdekes és ma is aktuális nevelés és oktatás elméleti rendszert alkotnak.

Nem a teljesség igényével idézünk fel néhány pedagógiai vonatkozású gondolatát.

1930-ban közli a „Népünk és nyelvünk” című folyóiratban az Alföld-kutatással kapcsolatos kutatási tervét, koncepcióját. Külön fejezetet szán ebben a nevelésnek, iskolázásnak. A tanulmány „Szegedi problémák” címmel jelent meg. Ebben Bálint Sándor a következő elképzelését fogalmazza meg: „Először is a családban lefolyó nevelés tipikus leírását kellene adnunk. A renaissance-Szeged magas közműveltségét értelmeznünk kellene. A franciskánusok hódoltság-korabeli lélegzందോzása is érdekes kérdés. A piaristák szellemi hatása Szegeden. A XIX. századi szegedi közoktatás elvi tárgyalása után meg kellene vizsgálnunk: vajon a szegedi lélek sajátos kulturáját igyekezett-e a szegedi iskola mintegy organizálni és saját nevelő céljaira felhasználni, azaz iparkodott-e hozzáigazodni akár a múltban, akár a jelenben? A várható negatív eredmény elemzése is szerfelett tanulságos lenne a távolabbi alkalmazásokban, hatásának vizsgálatában is.” Ebből a kutatási tervvezetből is láthatjuk, hogy a pedagógiai problémákat milyen szoros összefüggésben látta a néprajz, a nép életének kutatásával, ismeretével. Kár, hogy nem dolgozta ki e felvázolt kutatási kérdéscsoportot, biztosan értékes gondolatot fogalmazott volna meg. De a ma kutatása számára sem lenne érdektelen ilyen néprajzi megközelítésű neveléstörténeti, szűkebb körben Szeged nevelés- és kultúrtörténetének feldolgozása.

A Nevelésügyi Szemle című, Szegeden megjelenő folyóiratban 1943-ban adja közre „Az Alföld közművelődési kérdései és feladatai” című tanulmányát. Ebben is az Alföld néprajzával kapcsolatosan fogalmazza meg pedagógiai gondolatait. Abból indul ki, hogy az Alföldet hazánk más vidékeihez képest elmaradt tájnak tekintik. Pedig nagyon sok értéket rejt. Több értékre is rámutat pedagógiai szempontból: az alföldi parasztyerek tehetségére, sajátos személyiségjegyeire. Megállapítja: „A parasztfiúk között jeles diák aránylag kevés van.” Elemzi ennek okait. S leszögezi: „Örvendetesnek kell tehát minősítenünk a népi tehetségek föl kutatását és az ő szellemi alkatuknak megfelelő szellemi kiképzést.” Feladatukként jelöli meg: „Az alföldi népiségnek nem a külsőségeit, hanem a lényegét kell felkarolnunk: a magyarul átélt humánusmót, amely iskoláink terjesztette gyökértelen „magas” műveltségünkől annyiszor hiányzik. Az alföldi iskolának az lesz tehát a feladata, hogy a táj friss energiáit a nevelés magas sztos alkalmazkodásával feldolgozza, és így az alföldi parasztság eszmélését előkészítse. A magyar iskolának közelebb kell jutnia az alföldi diáklélek megértéséhez, szellemi gondozásához, azaz nagyobb mértékben kell számot vetnie a magyarság lelkialkatával, mint eddig tette.”

Bálint Sándor pedagógiai gondolatvilágának, meggyőződésének a fentebb idézett mondatok jelentik a központi gondolatát.

Hasonló gondolatokat már 1929-ben is megfogalmaz, amikor észrevételeket tesz a Szegedi Alföldkutató Bizottság kutatási elképzeléséhez. Ezeket írja: „Ki kell terjesztetni a kutatást az Alföld intenzívebb vallástörténeti kutatásaira mint az alföldi parasztkultúra egyik fontos tényezőjére. Véleményem szerint a múltban az Alföld sokkal magasabb fokú szellemi kultúráját kell feltételeznünk, mint általában szokás.”

1934-ben jelent meg pedagógiai gondolatainak alapvető műve a „Néprajz és Nevelés.” A Zsámbéki Tanítóképző Intézet az elmúlt években reprint kiadásban újra megjelentette. Ezzel a címmel közöl tanulmányt 1948-ban „A köznevelés évkönyvében” is. De ezzel a témakörrel foglalkozik a Magyar Tanítóképző című folyóirat 1936-os számában is: „Néprajz és középiskola” című tanulmányát olvashatjuk. Mindegyik tanulmányában a műveltség tartalmát, az oktatás anyagát s nevelési vonatkozásait fejtegeti. Nagyon keményen ítéli el a kultúra, a műveltség tartalmának elszakadását a népi, főleg paraszti kultúrától. A „Néprajz és népiskola” című előadásában megállapítja: „A mai magyarság legsúlyosabb problémája: a jelen sokféle válságán át tudja-e menteni a maga szellemi lényegét a jövőndőbe. Ez csak a népi kultúránk szigorú számbavételével és készsége

átélésével lehetséges. Ennek a szellemnek természetesen az iskolát kell elsősorban áthatnia." A központi tantárgynak ezért a néprajznak kell lennie, mivel a „néprajz tudománya a néplelket, a népéletet a maga organikus teljességében és összes vonatkozásában akarja megismerni." Ezt valamennyi tantárgy összefüggésében érvényesíteni kell, a néprajzi értékeket minden tantárgy anyagába bele kell építeni. 1948-ban megjelent tanulmányában így ír: „Magyar népismeret nélkül iskolarendszerünk azonban mégis fájdalmasan csonka lenne, mert éppen az hiányoznék belőle, ami ifjúságunkat a kollektív magyar népkultúrára, a magyar emberség élményén keresztül egy magyarul értelmmeztetett humánium követelményéhez segítené hozzá."

Többször megfogalmazott elve: nem szabad a néprajzot „külön, nagylelkűen eltűrt tárgyként, kegyelet és egzotikus emlékként" kezelni. Így ír: „Mi a magyarság néprajzát, azaz a magyar népkultúra ismeretét az új magyar tanterv egyetemes alapvetésének tekintjük, amelyből minden iskolafajta azokat a javakat és értékeket hangsúlyozza, amelyek jellegének és céljainak leginkább megfelelnek, de sohasem téveszti szem elől a magyar humanizmus eszményképét." A néprajzot olyan tudománynak tekinti, amelyben érvényesíteni lehet a koncentráció didaktikai elvét: „...mert szelleme az összes tantárgyakat átjárhatja, és így közvetlen kapcsolatokat teremthet közöttük." Minden iskolatípusban nagyon fontos pedagógiai elvként fogalmazza meg azt, hogy a tanítás során figyelembe kell venni az adott iskolába járó tanuló környezetét, társadalmi helyzetét. Ezért javasolja már 1934-ben a helyi tanterv, helyi tanmenet elkészítését, amelyet így indokol: „Győződik le ezáltal is a gyermek természetes húzódását, keltsük fel benne az érdeklődést, tegyük tudatossá mindazon konkrét adottságokat, élményeket, tapasztalatokat, amelyek környezetéhez kapcsolódnak, és amelyek célokat szolgálhatnak." Felveti a kérdést: „A néprajzi szemléletű nevelésnek minő hatása lenne a jövőendő magyar társadalomra?" S így válaszol rá: „Megteremthetné a nemzeti egységet, eltüntethetné a város és falu ellentétét, és megmenthetné az igazi magyar kultúrát és művelődés anyagát az idegen, népünkől távolálló kultúráktól."

Feltétlenül alaposabb elemzésre szorul Bálint Sándornak a kultúrára, a magyar népi műveltségre vonatkozó és az iskolák oktatási anyagának művelődéspolitikai összefüggéseit elemző felfogása. A „Néprajz és középsíkola" című tanulmányában például éppen azzal foglalkozik, hogy nem lenne-e helyesebb a görög-római kultúrára épülő nyugat-európai műveltség helyett – amely meghatározza iskolánk műveltség-koncepcióját – az iskolák tantervi anyagát a magyar nép ősi, eredeti népi kultúrájára építeni, mint láttuk, a széteső, egymással kapcsolatot nem tartó tárgyak egységbe fogása érdekében koncentrációs funkcióval? Az 1934-ben megjelent tanulmányában olvashatjuk: „Az államnak, az iskolának, a társadalomnak meg kell újhódnia. A megújító elvet a népi kultúrára építhetjük fel." Az 1936-ban megjelent tanulmányában „A néprajz és a tanítóképzés" a tanítóképzőben tanított tantárgyakon keresztül mutatja be ennek megvalósítási lehetőségeit. Ez a tanulmány azt is jól szemlélteti, hogy Bálint Sándor milyen metodikával és tartalommal taníttatta tárgyait a tanítóképzőben. Több pedagógiai vonatkozású tanulmányát lehetne még elemezni. Így pl. a „Szegedi egyetemi műveltség a reneszánsz korában" (1961), „A szegedi kegyes iskola" (1971) „A szegedi egyetem és a délvidéki ifjúság" (1943), „Szeged művelődéstörténete a város szőlőshagyományjaiban" (1959), „Az egyetemes történelem tanításának módja" (1937) stb. E művek és a többiek elemzése azonban további tudományos vizsgálat tárgya lehet.

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Nevelés Dániában

Az Országos Köznevelési Intézet (OKI) és a Nemzetközi Oktatási Központ (IUC-Europe) szervezésében 1993 őszén Dániában tanulmányúton vettünk részt, ahol élményszerűen is megismerkedtünk a dán oktatási rendszerrel.

A dán kormány a népesség magas iskolázottsági szintjét biztosítja. Minden évben 2 és fél millió dán állampolgár vesz részt az oktatásban, amelyet egészben vagy részben a kormány finanszíroz. Ez a szám a népesség közel felét teszi ki. A 2 és fél millió közül 1 millió olyan gyermek és fiatal, akik elemi iskolába vagy ifjúsági és továbbképző tanfolyamokra járnak. Másfél millió felnőtt jár szabadidős oktatásra. A fiatalok 75%-a az elemi iskola után elvégz valamilyen képesítő tanfolyamot. A dán munkásság egyre képzetettebbé válik, mivel egyre többen végeznek el kiegészítő szakmunkásképző tanfolyamokat vagy továbbképző és felsőfokú kurzusokat.

Dánia bruttó nemzeti termékének 6%-át az oktatásra fordítják. Ez jóval több mint 40 milliárd koronát jelent (1 dán korona=15-Ft). A hadseregére a GDP-nek csak 2%-át fordítják. A számadatok igazolják, hogy az oktatást kiemelt fontosságú ágazatként kezeli a dán kormány.

ÁLTALÁNOS NEVELÉSI IRÁNYOK

Dániában kormánycél az, hogy magas oktatási színvonalat biztosítsanak a népességnek. Az oktatás 9 évig kötelező, azt követően pedig a fiataloknak általános tudást és szakmára irányuló képzést kínálnak az ifjúsági tanfolyamok éppúgy, mint a továbbképző és felső fokú tanfolyamok.

A felnőtteknek szakmai továbbképzést kínálnak fel, ami új munkahelyi feladatok elvégzéséhez ad képesítést. Szabad idejükben érdeklődésüknek megfelelő képzésre is van lehetőségük.

Az oktatáspolitikát azoknak a törekvéseknek a része, amely az ipari szektorban a népesség növekedésének elősegítésére, valamint a versenyképesség, a foglalkoztatási helyzet és a fizetésmérleg javítására irányul.

Az üzleti szektor dolgozóinak olyan tudás és képességek birtokában kell lenniük, amellyel alkalmazkodni tudnak az új technológiákhoz, a megváltozott termelői folyamatokhoz és az új piaci lehetőségekhez. Ha nem, akkor ezek a törekvések aligha lesznek sikeresek.

Azokat a tanfolyamokat részesítik előnyben a dán oktatáspolitikában, amelyek a technológiát és az export kiterjesztését célozzák.

Hasonlóképpen általános jelenség az oktatáspolitikában, hogy gyorsan és a lehető legnagyobb rugalmassággal kiterjesztik azoknak az elemi tanfolyamoknak a befogadóképességét, amelyek kedvező álláslehetőségeket kínálnak, és a piacképes szakmák felé irányulnak. Egyidejűleg csökkentik a létszámot azokon a területeken, ahol az álláslehetőségek kedvezőtlenek, vagy pedig a tanfolyamokat módosítják úgy, hogy az új tárgyak, elvárások alapján javuljanak a munkahelyi kilátások.

A nemzetközivé válás az oktatáspolitikának szintén fontos része az oktatási rendszer minden területén. Az ismételt fizetésmérleg-hiányok hangsúlyozzák, hogy az üzleti élet

fokozottabban válják nemzetközivé, – és így az oktatási szektor is. A tanulóknak több lehetőséget nyújtanak külföldi tanulmányokon való részvételre, és igénybevehetik az EK-csereprogramot is.

Az oktatáspolitikai továbbá törekszik a *nevelési rendszerben a rugalmasság* legmagasabb fokára.

Ha az újító törekvéseknek jó esélyük lesz a várható sikerre, a helyi oktatási intézményeknek meg kell adni a lehető legnagyobb szabadságot arra, hogy a fennálló gazdasági rendszerben újítóak legyenek.

A jövőben a „használó” kérésére fokozott hangsúlyt és a nagyobb szabadságot kívánnak biztosítani annak érdekében, hogy a tanfolyamok illeszkedjenek a helyi és területi szükségletekhez. Az intézmények részéről a takarékosági költségudatot is szorgalmazzák.

Dániában azt az irányzatot, hogy az emberek minél nagyobb számban váljanak *vállalkozóvá*, azzal ösztönzik, hogy az oktatási rendszer minden szintjén érdeklődést keltenek ezen életmód iránt, és egyre nagyobb számban ajánlanak speciálisan erre irányuló tanfolyamokat.

Az Oktatási Minisztérium a magáncégekkel való együttműködésben főként arra törekszik, hogy átadja oktatási módszerét a külföldi országoknak.

ELEMI ISKOLA

Dániában a gyerekeknek 9 évig *kötelező az oktatás*. Mindehhez hozzáadódik még az egyéni iskolai előkészítő osztály és a tizedik iskolaév is. Jelenleg megközelítőleg 650000 gyerek jár elemi iskolába.

A gyerekek első iskolaévüket 6-7 évesen kezdik. A szülőknek szabad választási lehetőségük van az állami iskolák és a magán elemi iskolák között. Az előbbieken a tanítás ingyenes, az utóbbiakban a tandíj 15%-át a szülők fizetik. Megközelítőleg a gyermekek 90%-a jár állami iskolába és 10%-a magán elemi iskolába. A második adat az utóbbi években emelkedett, de úgy tűnik, most stabilizálódik.

A diákok, bár iskola éveiket együtt töltik, a nyolcadik és a tizedik osztályban számos tárgyból fakultációt választhatnak.

Speciális oktatást ajánlanak a gyengébb tanulóknak, hogy elősegítsék tanulmányaik eredményességét. A speciális oktatásra irányuló törekvések az utóbbi időben nagymértékben megnöttek, de most kezdenek veszíteni jelentőségükből egyrészt az oktatás rugalmasabbá válása és differenciálása következtében, másrészt a gyermekek közti különbségeket egyre nagyobb mértékben kezdik elfogadni.

Az osztályfőnök-rendszer segít az oktatási és társadalmi problémák megoldásában. Az osztályfőnök az, aki az egész osztály iskolai pályafutását végigköveti, közvetítő szerepet játszik az iskola és az otthon kapcsolatában.

A kilencedik és a tizedik osztály befejezésével a tanulók a fő tantárgyakból *záróvizsgákat* tehetnek.

A diákok a tizedik osztályban fakultatívan tanulhatnak számos nem hagyományos tantárgyat, például a gyakorlati életre vonatkozóan. Ezeket a tanulás iránt kevésbé érdeklődő gyerekek is szívesen választják.

Egy iskolaév általában 200 napot tesz ki. A heti óraszám függ az évfolyamtól is, ez 15 és 34 óra között változik.

A maximális *tanár-diák* arány 1:28. Az átlagos tanár-diák arány 1:19. Speciális oktatásban egy időben csak a diákok egy kis száma részesül. A születési arányszám csökkenésével a diákok száma is csökkenni fog a következő 10 évben, kb. 24%-kal.

Az elemi iskolák fő szabályzatrendszere becikkelyezett törvényekben és közigazgatási rendszabályokban gyökerezik. Az Oktatási Minisztérium irányelveket közöl az egyes tantárgyak tenmenetével kapcsolatban. Minden iskola kidolgoz egy tantervet, amely a

Kor	Középfok utáni oktatás (19 év)	RTO	RTO	KTO	HTO
19	Fiatalok oktatása (16–18 é.)	Középfok feletti szakmai képzés Alapfokú szakmai oktatás Tanonc tanfolyam (Gyakorlati képzés) Alapfokú gyakorlati képzés (műszaki szakemberek és mások)	Általános középfok feletti szint Magasabb szintű kereskedelmi vizsga (HHX)* Magasabb szintű gyakorlati vizsga (HTX) Felső középfokú iskolák Felső középfokú oktatás felnőtteknek Felsőfokú előkészítő felvételi vizsga (HF)		
18					
17					
16					
15	„Folkeskole” Alapfokú és alacsonyabb középfokú oktatás (7–16 é.)	1–9/10. osztály			
14					
13					
12					
11					
10					
9					
8					
7					
6	Iskola előtti intézmények (0–6 é.)	Bölcsőde Óvoda Előkészítő			
5					
4					
3					
2					
1					

* A magasabb kereskedelmi vizsga vagy egy-két éves kiegészítő tanfolyam.

RTO = Rövid távú oktatás

KTO = Közép távú oktatás

HTO = Hosszú távú oktatás

tanárok számára kötelező. A tanárok beleszólhatnak abba, hogy a Művelődési Szabályzat hogyan tervezi és szervezi meg a munkájukat.

Dánia mind a 277 elemi iskolája a területén lévő iskolarendszer számára létrehoz egy működési szabályzatot. Ebben a szabályzatban minden egyes iskola tanácsa rögzíti az iskola tevékenységének *részletesebb alapelveit. Az iskolatanács szülőkből, tanárokból és diákokból áll.* A magán elemi iskolákat bizottság irányítja.

Ingyenes az orvosi és fogorvosi ellátás, és díjmentes a távolabb lakó gyermekek számára az iskolába szállítás is.

A helyi újtási tervek és az ezekből nyert tapasztalatok hozzájárulnak a Központi szabályzat megváltoztatásához. Néhány változtatási tervet az állam pénzügyileg támogat.

Dánia mind a 16 megyéjében megszervezik és pénzügyileg támogatják a súlyosan fogyatékos gyermekek tanulási lehetőségeit, például a süketeket, a vakokat és a szellemileg károsultakat. Ezen diákok egynegyede részt vesz az elemi iskolai oktatásban, a többiek pedig a megyékben számukra létrehozott speciális iskolákba járnak.

A 14–18 éves fiatalok a továbbképző iskola részéről speciális ajánlatokban részesülnek, mint például a tanfolyamok, amelyek általános oktatást nyújtanak, és gyakorlati tárgyakra irányulnak, mint például a sportra. A tanfolyamok általában egy évig tartanak, és minden évben mintegy 150000 fiatal vesz részt rajtuk. Az a 200 iskola, amely magánalapítású gyakran speciális ideológiával rendelkezik. Üzemeltetési költségeiket és a diákok egy részének megélhetését gyakran az állami és helyhatósági támogatások fedezik.

A helyhatósági fiatalok iskolája kb. 200 ezer résztvevőt számlál. Felkészítő tanfolyamait speciális, például gyakorlati tárgyakból 14–18 éves gyerekeknek ajánlja. Ezek az órák általában a szabadidőben folynak. A körülbelül 63 iskola – amely elsősorban magán alapítású, központi és helyhatósági támogatásban részesül – bevételéhez hozzáadódik a különböző általuk előállított termékekből befolyó jövedelem.

Néhány szimpatikusnak tűnő észrevétel Dánia oktatási rendszeréről:

- A nemzeti tradíciókra épített iskolarendszer sikeres összekapcsolása a társadalom mindenkori „piaci igényeivel”.
- A dán nép demokratizmusa és nyitottsága. Nemzeti identitásuk őszinte, természetes vállalása.
- Gyermekcentrikusság és természetközelség.
- A szorgalom és szerénység fontos értékek.
- Az iskolákban minden esetben az egész embert, a teljes személyiséget fejlesztik.
- A tanár–diák kapcsolat nem a tekintélyen, hanem a tiszteleten és szereteten alapul.
- Valamennyi iskolai épület egyszerű, nem túlzó, de ugyanakkor modern, jól szolgálja az oktatási–nevelési funkciót.
- A feszültségmentes és sikerorientált személyiségfejlődés biztosítéka, hogy 7. osztályig jegyekben történő osztályozás nincs. Személyiségfejlődésük alakulásáról a pedagógusok szöveges értékelést készítenek.
- Az élő idegen nyelvek (angol, francia, német stb.) oktatására kiemelt figyelmet fordítanak. Magas heti óraszámokban oktatják. Nyelvi tanulmányokra külföldre utazhatnak, amelyet az állam anyagilag is támogat.
- A kultúrtörténet és vallás tanítása nem szűkül le a hittan oktatására, hanem megismerkednek a régi és napjainkban is létező világi irányzatokkal.
- A magyar általános iskolák számára is példaértékű lehet az önállóságra, a gyermekek cselekedtetésére, kreativitására épülő ismeretfeldolgozás.
- A gyakorlati képzésre minden iskolafokozaton nagy hangsúlyt fektetnek: háztartási ismeretek, kézimunka, fa–fém megmunkálás, vizuális és akusztikus művészetek stb.
- A tanulók jó iskolai komfortérzetének elengedhetetlen feltétele a játék.
- A demokratikus légkörű iskolákban az önkormányzatok, a szülők, a tanulók is magukénak érzik az iskolát, és van beleszólásuk abba, ami ott folyik. Nagyfokú rugalmasság tapasztalható szervezeti és tartalmi kérdésekben.

Gazda József: Hát én hogyne siratnám

– CSÁNGÓK SODRÓ IDŐBEN –

A kisebbség sorsa, a határainkon túl élő magyarság élete élénken foglalkoztatja az anyaországot. Közelmúltunk s a jelen változásai, sajnos, rendszeresen időszerűvé teszik, hogy újra és újra megfogalmazzuk a többség és kisebbség, a határon belül és azon kívüli magyarság lehetőségeit. Keresztényi megértéssel és türelemmel kíváncsian a szomszéd országokhoz fűződő kapcsolatainkat rendezni úgy, hogy közben nem mondhatunk le nemzettársaink alapvető jogai követeléséről. Hogy a csángóknak több reménye lehessen sorsuk jobbra fordításának, megkerülhetetlen a kérdés: vállalja-e a felelősséget az anyaország, érdeklődik-e (legalább) kultúrájuk, hétköznapijaik iránt?

Gazda József most megjelent, forrás értékű, igényes könyve is egyfajta felelet a feltett kérdésre. Dokumentálja mostoha sorsú testvéreink életét. Jelentős adalék a csángómagyarság történetéhez és néprajzához.

E sajátos, különböző eredetű és lakóhelyű népcsoport sok évszázados története máig feltárára szorul. A moldvai csángómagyarok elődei a keletről fenyegető támadások ellen határőrzői céllal telepedtek le. A Kárpát-medencében élő magyarsággal való kapcsolatuk, a Magyar Királysággal mindaddig erős volt, amíg a középkori magyar állam fennhatósága a 16. századig Moldvára is kiterjedt. A Moldvában is megszerveződött katolikus püspökségek a magyar egyházszervezet részei voltak.

„Ne higye Szentséged, hogy... csak egynéhány szétszórt és ide-odavándorolt magyarról van szó. Sok magyar család van, kik egész helységeket tartanak megszállva, és... erősen ragaszkodnak hazai nyelvükhöz.” (Batthyány Ignác erdélyi püspök levele a római pápához 1787-ből.) Kiket nevezünk csángóknak? A szó egy már elenyészett »elvándorol«, »elszakad« jelentésű ige származéka. Területi elosztásban csángók a *moldvai magyarok*, a *gyimesi csángók*, s a Brassó melletti magyar falvak lakói: a *hétfalusi csángók*.

A moldvai csángómagyarok a Keleti-Kárpátok és a Prut között élnek. Korai csoportjaik többségükben az Árpád-korban valószínű Észak-Erdélyből vándorolt oda a 13–14. században. A 15. sz.-ban köztük találtak menedéket a Dél-Magyarországról menekülő magyar husziták, kiknek papjai itt fejezték be bibliafordításukat. Sokat szenvedtek a tatár–török pusztításoktól kezdve kiszolgáltatott, időről időre – máig – megfélemlített, nehéz anyagi körülmények közt lévők, de archaikus nyelvjárást és kultúrát őriztek meg.

A gyimesi csángók Csikszékéből; a Csiki-havasokból Moldvába igyekvő Tatros folyó völgyébe, a Gyimesi-szorosba költözött magyarok. Csekély termőföldjükön főként állattenyésztéssel, fakitermeléssel foglalkoztak mindig. A népi kultúra zárt helyzete következtében a székely paraszti műveltség régi rétegeit őrzik.

A hétfalusi csángók a Brassótól lévő Hétfalu magyar lakossága. Hétfalu a Barcaság délkeleti szegletében, Brassótól keletre a Kárpátok lábánál fekvő hét település együttes neve. (Barca-hegyi medence, melyet az Olt nagy déli kanyarulata és a dél-erdélyi havasok zárnak közre). A hétfalusi csángók magukat magyaroknak mondják. A szomszédos székelyek jellegzetes nyelvjárásuk és szokásaik miatt nevezik őket csángóknak. Feltehetően a Barcaságban a 11. században gyeput őrző magyarok és besenyők leszármazottai.

Az utóbbi időben egyre több lelkes, felelősséget érző magyar ember indul útnak, hogy közvetlenül is kapcsolatba kerüljön a csángókkal; bár vállalkozásuk egyre nagyobb nehézségekbe ütközik. A könyv szerzője felkereste a csángó falucsoportokat, s ez a tény is megerősíti Gazda József személyes hangvételű kötetcím-magyarázatát előszavában: – Hát

én hogyné siratnám! Igen, siratom ezt a népet, a magyarság legárvább, legszomorúbb sorsú, örök idegenségben, örök kiszolgáltatottságban élő etnikai csoportját. Siratom sorsáért, árvaságáért, szenvedéseit, katasztrofáit, siratom lelke gazdagságainak elvesztéséért, pusztuló létéért. Ami velünk történik itt, Európa közepén a 20. században ez megdöbbent mindenkit. Itt él e néptöredék, a magyarság egyik legértékesebb rétege, mely megőrizte több évszázados elszigeteltségében is népköltészetünk legősi, a más vidékeken már rég feledésbe merült kincseit, megőrizte nyelvét, ahogy több száz évvel ezelőtt beszélték őseink; lényébe zárta és hordja még mindig, de már egyre halványulóban, sápadtabban, gyengülőbb erővel, elvesző hittel, hanyatló reménnyel. Az emberiség védi az értékeit. S mi itt nézzük tehetetlenségre kárhozottan az ő szomorú múlásukat. – Igen, pedig e sokáig elfelejtett csángó testvéreink kevéssel beértek: tiszta szívből jövő érdeklődéssel, együttérzésünkkel is segíthetünk, hogy könnyebben viselhessék mindennapos megpróbáltatásaikat.

Gazda József könyve szívbemarkoló tudósítás e gazdag lelkű népről, sorsáról s megpusztulásában is oly sok szépséget adó nyelvéről. A könyv szövegében kevés a mosoly. Hangulata inkább balladásan komoly. Fájdalom sugárzik belőle. A nehéz, megpróbáltatásokkal teli sorsú csángómagyar nép fájdalma. S a szövegek időrendben valamikor a századelőre datálódva kezdődnek, hozva a régi idők emlékeit az első „verekedés”, a világháború, majd a második, s a viláégés utáni évtizedek, de a pusztuló értékek, a pusztuló anyanyelv kérlelhetetlen párhuzamában. A magával ragadó, szép szövegfolyam felduzzad az emberi élet végigtekintésével, születéstől a halálig, s feltöltődik egy egész magyar népréteg sorstragédiájával. Az átsugárzó fájdalom szépsége lélektől lélekig az olvasóra is termékenyítő hatást tesz. Szívünkbe fogadjuk az ő sorsukat. Ennek a perifériára taszított szórványmagyarságnak a sorsát. Nem csupán szokatlan olvasmányélményt kínál, megannyi újszerű ismeretet adva a legkeletebbre élő magyar népcsoportról, testvéreinkről, hanem talán többeket támogató-segítő tettekre is ösztönöz.

Sajátos módszerű dokumentumregény – moldvai csángómagyar sors-krónika. A visszaemlékezések – a könyv szerkezetének megfelelően – tematikusan kelnek életre: az egyéni életsorsok így e népcsoport történelmi sorsának példáivá emelkednek. Ez az írói magatartásforma adja a mű legfőbb értékét, és ezért ajánlható minél szélesebb olvasóközönség számára. Minden, a magyarság sorskérdései és az európai szellemiség története iránt érdeklődő embernek pedig forrás értékű tényanyag. A kiadvány a kiadót is dicséri.

Szent István Társulat, Az Apostoli Szentszék könyvkiadója, Budapest, 1993.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ

Általános Iskola
Fűzfőgyártelep

Kun János–Kun Jánosné: Szeretet, szerelem, szexualitás

A könyv terjedelme 101 oldal. A címe nem teljesen fedi a tartalmát. A szeretetről mindössze 2 oldalon van szó, a szerelemtől is csak pár oldalon, a többi a szexualitásról szól. A könyv lényegében arra vállalkozik, hogy a tizenévesek számára tanácsot adjon arra vonatkozóan, hogyan éljenek szexuális életet.

Ma divatos dolog szeretetből kiinduló pedagógiáról beszélni, és ezen lényegében azt értik, hogyan teljesítsük az ifjúság kívánságait. Úgy gondolják, hogy az ifjúság törvények és normák közé szorítása szeretetlenség. Pedig épp az ellenkezője igaz! Ha az ifjúság

valódi érdekeit tartjuk szem előtt, akkor a fejlődés érdekében szükséges az erkölcsi törvényekhez való igazítás, és ennek érdekében a szigorúság is.

Kétféle ember van. Az egyik, aki a kívánságai szerint él, a másik, aki az erkölcsi törvényekhez igazodik. A kétféle ember kétféle életrend szerint él. Az előző az önzés életrendjében, amit az énközpontúság, a kívánságok teljesítése és a másokon való uralkodási vágy jellemez, az utóbbi a szeretet életrendjében, amit az erkölcsi törvények tiszteletben tartása, a felebarátközpontúság és a másik ember szolgálata jellemez. Kérdés, mire neveli ez a könyv az ifjúságot? Kétségtől jót akarnak a szerzők. Azt, hogy a férfi és nő kapcsolata szebb legyen és egészségesebb. Ez nemes szándék, de kérdés, hogy elérik-e ezt. Amikor azt mondják, hogy a szexuális vágyat nem lehet átszublimalni valamilyen más területre, mert az ismét megjelenik, akkor lényegében azt mondják, hogy az ember ösztönein nem tud uralkodni, a léleknek meg kell hajolnia az ösztön fensőbbisége előtt, és a kívánságokat teljesíteni kell. Ha azonban az élet egyik területén a kívánságok teljesítését helyezzük előtérbe, akkor az ifjúság ezt az élet többi területén is megköveteli. Így a fegyelem helyett kívánja a fegyelmezetlenséget és a tanulás helyett minden egyebet. Így jutottunk el a mai fegyelmezetlenségig és a kötelesség nem teljesítéséig.

A szeretet és szerelem könyv szerinti meghatározása nem teljesen egyértelmű. A szeretet definícióját nem adja meg, de azt írja róla, hogy eljasátítása többnyire spontán módon történik. Eszerint a szeretet magától fejlődik ki az emberben? Akkor a szeretet is ösztön lenne. De nem az. Azt írja, hogy teljesebb öröm a másikat szeretni, mint szeretve lenni. Ez a férfi-nő viszonyában nem így van, a férfit az teszi boldoggá, ha szeret valakit, a nőt pedig az, ha szeretik.

A szerelem a 10–11. oldalon leírtak szerint a szeretet egyik fajtája. A 17. oldal szerint a szerelem abban különbözik a szeretetől, hogy benne van a szexualitás is. A 16. oldalon levő ábra szerint a szerelem négyféle szeretet összege, tehát a szerelem csupa szeretetből áll. Ez a magyarázat nem egészen világos. A pszichológia szerint a szerelem négyféle érzésből tevődik össze: a szexuális készletérzésből, a szexuális affektusból, a nemek közötti vonzalomból és a szeretetből. Lényeges dolog, hogy az első három érzés ösztönös, míg a szeretet tanult érzés. A szexuális készletérzés belső inger hatására jön létre. A belső ingert a nemi hormonok működése okozza. A hormonműködést az agy szabályozza. A szexuális gondolatok növelik a hormontermelést, de növeli a hormontermelést a szexuális vágy kielégítése is. A kielégített vágy még több kívánságot hoz létre. A hormontermelést csökkenti a gondolatok másirányú lefoglalása. A szexuális affektus a külső inger hatására létrejövő szexuális érzés. Az affektus az, amit látunk és megfogunk. A nemek közötti vonzalom inger nélküli érzés. Lelki természetű, ennek ellenére ösztönös érzés. A nemek közötti vonzalom nem korlátozódik egy személyre, egyszerre több személy felé való vonzódást is jelenthet. Így a 12–13. oldalon közölt, amikor egy 15 éves lány egyszerre 3 fiúba szerelmes, nem más, mint a nemek közötti vonzalom. Fontos dolog, hogy az eddig említett 3féle érzés ösztönös érzés, ami magától van. Ettől eltérően a negyedik érzés, a szeretet tanult érzés. A csak ösztönös érzésen alapuló szerelem az állati színvonal, az ösztönös érzések alacsonyrendű érzések. A szerelemben a szeretet azt jelenti, hogy azért, akit szeretünk, lemondunk az összes többiről. A szeretet próbája pedig a hűség. Ha ez nincs meg, vagy csak egy ideig van meg, akkor a szeretet nem az igazi. Ezenkívül a szeretetnek van még egy oldala, amiről nincs szó a könyvben. A szeretet bibliai definíció szerint a törvény betöltése. Ez azt jelenti, hogy az erkölcsi törvényekhez való igazodás nélkül nem lehet szó szeretetről. Hiszen az emberek közötti viszonyt szabályozó erkölcsi normákat meg kell tartani ahhoz, hogy szeressük a másik embert. Tehát erkölcs nélkül nincs szeretet, és szeretet nélkül nincs igazi szerelem, csak ösztönkielégítés.

A könyv túlnyomó része az ösztönkielégítéssel foglalkozik. Azonban az ösztönt nem kell tanítani. Azt magától is tudja az ember. Azt, hogy a szexet rosszul csinálják az emberek, azért van, mert mást is rosszul csinálnak. Tüneti kezelés itt a szexet tanítani. Az embert kell magasabb szellemi, lelki és erkölcsi szintre emelni, és akkor mindent jobban fog

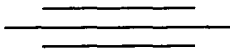
csinálni. A fejlődés egy magasabb szintet jelent. Magasabb szintet a szerelemben pedig egyedül a szeretet képviselhet. A szeretet azonban magától nem jön létre. A vonzalom még nem szeretet, hiszen a nemek közötti vonzalom ösztön. Hogy tehet szert az ifjúság a szeretetre? Erről nincs szó a könyvben. Pedig ezen van a lényeg. Ez az, ami az állati szintet és az embert megkülönbözteti.

A 19. oldalon arról van szó, hogy a kereszténység a középkorban a szexet bűnnek tartotta. Ezt pontosítanunk kell. Lehet, hogy voltak egyesek, akik annak tartották. De hogy a kereszténység mit tart-bűnnek, arra nézve a Biblia a mérvadó, mely szerint nem a szex a bűn, hanem a szabálytalan szex, a paráznság és a házasságtörés. A paráznság pedig nem más, mint a szeretet nélküli szeretkezés.

A szerzők dicsérik az önkielégítést, és ajánlják az ifjúságnak. Felsorolják az előnyeit, de ugyanakkor megfélemedkeznek a hátrányairól. A szexualitás két ember közös élménye, ketten lesznek egy testté, természetellenes az egyedül végzett szexualitás. Aki gyakorolja az önkielégítést, annak ez megkötöttséggé válik, azaz nem tud róla leszokni még akkor sem, ha akarna. Házasságban is tovább csinálja, mikor már nem volna szükség rá, sőt sok esetben akadály lesz a közös szexnek. Ami pedig azt a kérdést illeti, hogy az ember képes-e uralkodni a szexuális késztetőzés fölött, erre vonatkozóan Pál apostol véleményét kell ismertetnem – akit a szerzők is idéznek egy helyen –, aki azt mondja (1Kor 7,7–9), hogy jó dolog egyedül élni, de ez csak annak való, akinek erre Istentől ajándéka van, aki magát nem tudja megtartóztatni, az éljen házasságban. Ez azt jelenti, hogy van egy olyan isteni ajándék, mely a szexuális késztetőzést szabályozni tudja. Természetesen ehhez szükséges a megtérés kegyelme is.

Még egy kérdéssel kell foglalkoznom, amit a szerzők felvetnek, de ugyanakkor megválaszolatlanul hagynak, hogy ti. hány éves korban ajánlható elkezdni a szexuális életet. Ezt még a természeti népek is tudják. A fiatal férfiak csak akkor kaphatnak asszonyt, ha egy próbát tesznek le, és ezáltal igazolják, hogy megfelelően fejlettek ahhoz, hogy egy családot eltartsanak. Ma sem tudunk jobb feltételt kitalálni. A fiút és lányt csak akkor volna szabad összeengedni, ha felelősséggel tudják vállalni tettük minden következményét. Ehhez az kell, hogy a fiúnak legyen szakmája, munkája és keresete, amiből a születendő gyermeket és ha szükséges, a feleségét is el tudja tartani. Enélkül felelőtlenség minden szex. A szeretetet kellene tanulniuk, és a szeretetet kellene tanítani nekik.

PSZM projekt, Dinasztia Kiadó, Budapest, 1993.



Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 62/310-244
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el.
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Szent Ferenc utca 25. Telefon: 62/310-122
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 5000 példányban
Nyomdai kivitelezés: Juhász Nyomda, Szeged

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fisher Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Szent Ferenc u. 25.*